

Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II

Von der Fakultät für **Geistes- und Erziehungswissenschaften**

der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina

zu Braunschweig

zur Erlangung des Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

von

Markus Bohnensteffen

(Paderborn)

Eingereicht am: 28.07.2009
Mündliche Prüfung am: 12.01.2010
Referent: Prof. Dr. Claus Gnutzmann
Korreferent: Prof. Dr. Frank G. Königs
Druckjahr: 2010

**Jeder Fehler erscheint unglaublich dumm, wenn andere ihn begehen.
(Georg Christoph Lichtenberg)**

**Meinen Eltern,
Eva-Maria und Wigbert Bohnensteffen,
in Dankbarkeit gewidmet.**

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
1 Einleitung.....	4
1.1 Die Bedeutung des sprachlichen Fehlers	4
1.2 Die Bedeutung der englischen Sprache.....	8
1.3 Begründung und Zielsetzung der Untersuchung.....	12
1.4 Aufbau der Arbeit.....	16
2 Fehler	18
2.1 Terminologisches	18
2.2 Linguistische und didaktische Sichtweisen des <i>Fehlers</i>	21
2.2.1 Der Begriff <i>Fehler</i> aus linguistischer Sicht.....	21
2.2.2 Der Begriff <i>Fehler</i> aus didaktischer Sicht.....	22
2.3 Resümee	26
3 Das Problem der Fehlererklärung	27
3.1 Lernersprache	27
3.2 Mutterspracheninduzierte Fehler.....	31
3.3 Entwicklungsinduzierte Fehler.....	35
3.4 Unterrichtsinduzierte Fehler.....	37
3.5 Resümee	39
4 Fehlerkorrektur im Englischunterricht	41
4.1 Ziele und Inhalte von Fehlerkorrektur	43
4.2 Methodik der Fehlerkorrektur	48
4.3 Resümee	59
5 Aktuelle Forschungsschwerpunkte	61
5.1 Selbstgesteuertes Lernen	61
5.2 Interkulturelle Kommunikation.....	64
5.3 Mehrsprachigkeit.....	69
5.4 <i>Language awareness</i>	74
5.5 Resümee	79
6 Schriftliche Leistungsbewertung.....	82
6.1 Schreiben.....	82
6.2 Leistungsbewertung	85
6.3 Resümee	90
7 Empirischer Teil	91
7.1 Curriculare Vorgaben.....	91
7.1.1 Zur Durchführung der Analyse von curricularen Vorgaben	91
7.1.2 Auswertung	96
7.1.3 Resümee	119

7.2	Schülerassoziationen zu den Begriffen <i>Fehler</i> und <i>Korrektur</i>	121
7.2.1	Zur Durchführung	122
7.2.2	Auswertung	122
7.2.3	Resümee	131
7.3	Befragung von Schülern und Englischlehrern	132
7.3.1	Methodische Vorgehensweise und Teilnehmer der Befragung	132
7.3.2	Aufbau des Fragebogens und Skalierung der Antwortvorgaben	134
7.3.3	Auswertung	142
7.3.3.1	Einstellung der Schüler zum Englischunterricht	142
7.3.3.2	Ziele und Inhalte von Englischunterricht	144
7.3.3.3	Schreiben.....	155
7.3.3.4	Mehrsprachigkeit.....	166
7.3.3.5	Fehler.....	173
7.3.3.6	Sprachliche Leistung	186
7.3.3.7	Korrektur	199
7.3.3.8	Nachphase	210
8	Rückschau	220
8.1	Theoretischer Teil	220
8.1.1	Der Fehlerbegriff.....	220
8.1.2	Das Problem der Fehlererklärung	221
8.1.3	Fehlerkorrektur	222
8.1.4	Konzepte in der Fremdsprachenforschung.....	222
8.1.5	Schriftliche Leistungsmessung	223
8.2	Empirischer Teil	224
8.2.1	Einstellung zu Fehlern und zur Fehlerkorrektur	224
8.2.2	Fehlertoleranz.....	226
8.2.3	Gemeinsamkeiten zwischen Schülern und Lehrern	228
8.2.4	Zentrale Unterschiede zwischen Schülern und Lehrern.....	230
9	Ausblick	233
10	Bibliographie	247
	Anhang	

Vorwort

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine leicht veränderte Version meiner Dissertation, die im Wintersemester 2009/2010 von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig angenommen wurde.

Ich konnte meine Arbeit nur erfolgreich abschließen, weil mir zahlreiche Menschen hilfreich zur Seite standen. Diesen Menschen gehört mein aufrichtiger Dank.

An erster Stelle möchte ich meinen Doktorvater Prof. Dr. Claus Gnutzmann nennen, der durch sein stetes Interesse am „Stand der Dinge“ sowie durch seine konstruktiven Hinweise meinen Arbeitsprozess begleitet und maßgeblich zum Gelingen der Arbeit beigetragen hat. Prof. Dr. Frank G. Königs danke ich herzlich für die Bereitschaft, das Korreferat zu übernehmen und die damit verbundenen Ratschläge für Optimierungen.

Eine empirische Untersuchung an Schulen durchzuführen ist nicht ohne eine behördliche Zustimmung möglich. Daher gilt mein Dank stellvertretend Dr. Michael von Rüden, Leiter des Staatlichen Schulamts in Fulda, für die Genehmigung zur Durchführung der Schüler-Lehrer-Befragung.

Ein großer Dank gilt allen Schülerinnen und Schülern, sowie den Englischlehrern, die bereitwillig an der Befragung teilgenommen haben. Ein Dank gilt auch den Kolleginnen und Kollegen, die die Befragung an den jeweiligen Schulen begleitet haben. Ohne sie wäre der Rücklauf der Fragebögen sicherlich wesentlich geringer gewesen.

Viele liebe Menschen haben mich während der Anfertigung der Arbeit in vielfältiger Form unterstützt – sei es durch die Bereitschaft des Korrekturlesens, sei es durch Diskussionen zu diversen Befragungsergebnissen, durch die Hilfe bei der Bewältigung der Technik oder durch ein Wort der Ermutigung, wenn es nicht nach Wunsch lief. Ihnen allen bin ich zu großem Dank verpflichtet. Besonders erwähnen möchte ich Claudia Querüber, Dr. Stefanie Schäfers, Gertrud Möller, Kai-Uwe Teutenberg, Martin Jansen und PD Dr. Eckhard Roos (+).

Paderborn, im April 2010

Markus Bohnensteffen

1 Einleitung

1.1 Die Bedeutung des sprachlichen Fehlers

Es heißt, dass Fehler und Fehlverhalten menschlich sind. Neben dieser für die Menschheit eher ernüchternden Feststellung lässt sich die Frage stellen, wie eine Gesellschaft, eine Institution, wie Menschen allgemein mit Fehlern bzw. Fehlverhalten umgehen.

In leistungsorientierten Gesellschaften, in denen z. B. wirtschaftliches Denken in Form von Fortschritt, Erfolg, Perfektion oder Gewinnstreben zählt – um nur einige wenige Beispiele zu nennen –, ist für Fehler oder Fehlverhalten kein Platz. Allgemeine Definitionen weisen aus, dass Fehler vornehmlich etwas Negatives implizieren. Eintragungen, so wie sie im *Wörterbuch der Deutschen Sprache* zu finden sind, lassen vermuten, dass „vom Richtigen Abweichendes“ und „falsche Handlung[en]“ nicht akzeptiert werden und dass Menschen, die eine „charakterliche oder körperliche Schwäche“ (Adolphs *et al.* 2005:468) zeigen, kaum Chancen auf eine Sozialisierung haben.

Fehlverhalten in zwischenmenschlichen Bereichen führen zu Über- oder Unterlegenheit. Als Resultat sind unausgeglichene Machtverhältnisse zwischen Einzelpersonen oder Gruppen möglich, die das Funktionieren einer Gesellschaft, die nur unter Berücksichtigung bestimmter Verhaltensnormen möglich ist, erheblich beeinträchtigen können. Welches Ausmaß diese Beeinträchtigungen annehmen kann, hängt von der Schwere des Fehlers oder des Fehlverhaltens ab. Weniger gewichtige Fehler, sowohl sprachliche als auch soziale, führen zu Konflikten, die von den betroffenen Parteien ohne fremde Hilfe gelöst werden können. Kommt es jedoch zu Auseinandersetzungen von größeren Ausmaßen, kann das dazu führen, dass diese Auseinandersetzungen nicht mehr friedfertig geregelt werden. Daher sollte eine Gesellschaft zur Wahrung eines dauerhaften Friedens sensibilisiert werden. Anstatt das Fehlerphänomen gesellschaftlich zu tabuisieren, eine Haltung, die aus den oben genannten wirtschaftlichen Gründen in sogenannten modernen und leistungsorientierten Gesellschaften durchaus vorherrscht, sollten bewusstseinserschaffende Maßnahmen, d. h. Prozesse des Nachdenkens über Konsequenzen von Fehlverhalten, geschaffen werden, die eine Reduzierung von zwischenmenschlicher Distanz zum Ziel haben. Konflikte friedlich zu lösen gelingt ausschließlich über den Weg der Kommunikation.

Sprachliche Fehler¹, die im Folgenden im Besonderen thematisiert und die in der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund des Erlernens der englischen Sprache betrachtet werden,

¹ Im weiteren Verlauf der Arbeit hebe ich wichtig erscheinende Aspekte durch Fettdruck hervor. Alle in wörtlichen Zitaten zu findenden Hervorhebungen (Kursiv- oder Fettdruck, Unterstreichungen) stammen, soweit nicht anders genannt, dem jeweiligen Original.

waren, sind und werden immer **Bestandteil des Lernens einer Fremdsprache** sein. Dem institutionalisierten Englischunterricht kommt daher unweigerlich die Aufgabe des Umgangs mit Fehlern zu.

Die Frage, wie Englischlehrer² mit Verstößen ihrer Schüler gegen Normen der Zielsprache umgehen, hängt zweifellos wesentlich damit zusammen, wie sie die Bedeutung von Fehlern und Fehlerrückmeldungen im Sprachlehr- und -lernprozess einschätzen und transparent machen (vgl. Abschnitt 4.2).

Die historische Entwicklung des Stellenwerts des sprachlichen Fehlers zu betrachten kann daher durchaus als interessant bezeichnet werden, da permanente Schwankungen der jeweilig aktuellen Spracherwerbstheorie wie auch sprachdidaktische Überzeugungen in den letzten Jahren zu einer variierenden Positionsbestimmung des Fehlers geführt haben (vgl. Kleppin 2010; Neuner 2007).

Im Zusammenhang mit dem gesteuerten Zweitsprachenerwerb ist der Fehler vor allem aus der Sicht der Lernenden mit negativen Konnotationen belegt. Fehler werden, wenngleich mit abnehmender Tendenz, immer noch als Leistungsversagen und mangelnder Fleiß dokumentiert, ungeachtet der Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung: „Bei der Fehlerbewertung hat sich insbesondere in den letzten Jahren durchgesetzt, dass Fehler nicht mehr als Indikator für mangelnde Leistung gelten“ (Kleppin 2009:60). Dies hängt damit zusammen, dass die Beurteilung (= die Vergabe von Noten) im gesteuerten Fremdsprachenerwerb³ mit der Anzahl der Fehler korreliert (vgl. Abschnitt 4.2).

In der durch den Behaviorismus geprägten sprachdidaktischen Periode der 50er-Jahre galt die Fehlervermeidung als oberstes Prinzip, da der Fehler als Zeichen für unzureichendes Lernen gewertet wurde. Ebenso wurde der Fehler in den 60er-Jahren als etwas Negatives gesehen, was das folgende Zitat eindrucksvoll bestätigt:

Ein einmal gemachter Fehler lebt weiter. Auch die sofortige Korrektur durch den Lehrer kann seine Wirkung nicht ganz rückgängig machen. Es kommt also darauf an, von vornherein zu verhindern, daß die Schüler überhaupt Fehler begehen. (Heuer 1968:64)

Diese Auffassung verdeutlicht, mit welcher Einstellung man dem Fehler lange Zeit begegnet ist. Das Ziel einer möglichst anzustrebenden Fehlerlosigkeit und des *native-speaker-*

² Im Verlauf der weiteren Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit jeweils die maskuline Form verwendet, wenn von Englischlehrerinnen und -lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern gesprochen wird.

³ „Mit ungesteuertem (Englisch: untutored) oder natürlichem (natural) Fremdsprachenerwerb (language acquisition) wird das Lernen von Sprachen außerhalb des Unterrichts oder tutorieller Betreuung bezeichnet. Im Gegensatz dazu spricht man von gesteuertem Spracherwerb im Unterricht (tutored language acquisition) und meint damit die Steuerung von außen durch Lehrpläne, Lehrmaterialien und Lehrer“ (Roche 2008:90f.).

Ideals⁴ vor Augen, sahen Vertreter der audiolingualen Methode Fehler als etwas Sündenhaftes, Übles und Ärgerliches, das es um jeden Preis zu vermeiden galt.

Aber die der audiolingualen Methode nachfolgenden Sprachlehrmethoden betrachteten den Fehler bereits aus einem positiveren Blickwinkel. Fehler wurden unter Berücksichtigung des Interimsprachenmodells als selbstverständlicher Bestandteil des Spracherwerbs beurteilt:

[Errors] are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language. (Corder 1967:167)

Corders Argumentation basiert auf der grundlegenden Erkenntnis, dass Sprachlernen als kreativer Prozess zu verstehen ist, der nicht mechanisch-imitativ abläuft.

Die Vertreter des kommunikativen Ansatzes gaben das Erreichen des *native-speaker*-Ideals und somit einer annähernden Fehlerlosigkeit auf und maßen dem Fehler eine geringere Bedeutung bei. Als eines der „didaktischen Leitprinzipien für einen kommunikativen Englischunterricht“ sollte

die Bewertung einer Schüleräußerung in einer Zielsprache nicht an der sprachlichen Form, der Wohlgeformtheit von Sätzen und ihrer Grammatizität erfolgen, sondern danach, wie verständlich und wie für den Zweck der Kommunikation bedeutsam die jeweilige Äußerung ist. (Piepho 1979:20)

Aus dieser Position geht deutlich hervor, dass der Schwerpunkt auf der Kommunikation, also auf der Verständlichkeit der Aussage, liegt. Auf diesem Verständnis basierend, tritt die Fehlerbedeutung im Sinne einer Addition sprachlicher Verstöße in den Hintergrund. Der am **Richtziel der kommunikativen Kompetenz** orientierte Fremdsprachenunterricht unterwirft

4 Im Laufe der weiteren Arbeit wird immer wieder der Begriff *native speaker* verwendet. Aufgrund einer weltweiten Verwendung der englischen Sprache stellt sich neben der Frage der Definition von '*native speaker*' auch dessen Bedeutung im Sprachlehr- und -lernprozess. In der fachwissenschaftlichen Forschungsliteratur besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es eine allgemeingültige Definition nicht gibt (vgl. Adolphs 2008:119; Cook 2008:170ff.). Die Zeiten, in denen die sprachliche Kompetenz eines so genannten *native speaker* als Gradmesser der sprachlichen Kompetenz von Lernern und Lehrern galt, gehören der Vergangenheit an. Im Kontext des Mehrsprachigkeitskonzepts (vgl. Abschnitt 5.3) und der *lingua franca*-Diskussion scheint es daher angeraten, das *native-speaker*-Ideal kritisch zu hinterfragen. Daher mutet die Forderung der ehemaligen hessischen Kultusministerin seltsam an, Englisch solle „wie eine zweite Muttersprache beherrscht werden und nicht mehr als eine Fremdsprache gelten“ (Wolff 2002:24). Abgesehen davon, dass sich diese Forderung nur schwerlich realisieren lässt, lässt eine solche Einstellung moderne fremdsprachendidaktische Ansätze unberücksichtigt. Da viele Menschen die englische Sprache als Zweitsprache verwenden, vor dem Hintergrund der Funktion des Englischen als *lingua franca* und aufgrund der Existenz regionaler, sozialer und nationaler Unterschiede des Englischen sowie Divergenzen in der Bewertung von Sprechern derselben Varietät in Bezug auf sprachliche Richtigkeit warnt Gnutzmann (1997a:221; 1995a:35) daher vor einer Idealisierung des *native speaker* und vor einer Verabsolutierung des *native-speaker*-Konzepts als zuverlässiger und einzig maßgeblicher Bewertungsgrundlage. Vielmehr werden heute „stärker die soziolinguistischen Kontexte und Merkmale der Sprechsituation sowie die kommunikative Kompetenz der Sprecher zum Ausgangspunkt eines Modells über das Englische in unserer Welt“ (Doff/Klippel 2007:12) gemacht. Eine weitergehende kritische Diskussion des *native-speaker*-Konzeptes kann an dieser Stelle nicht geführt werden. Für eine eingehende Auseinandersetzung sei daher auf Gnutzmann/Intemann (2008:12f.), Cook (2008:170ff.) und Romero-Little (2008) verwiesen.

sich in erster Linie nicht mehr normadäquaten Korrektheitsansprüchen, sondern fördert das Engagement und die Begeisterung, in einer Fremdsprache interaktiv handeln zu können.

Am Ende der 70er-Jahre setzte sich darüber hinaus die Einsicht durch, dass zielsprachige Normabweichungen als Indikator für Sprachlernprozesse gesehen werden können, also als Hinweise dafür, dass etwas gelernt worden ist. Zur Folge hatte dies, dass der Fehler nun verstärkt mit positiven Konnotationen belegt wurde. Spracherwerb wurde nicht mehr als imitativ, sondern als kreativer Prozess verstanden, bei dem die der Sprache zugrunde liegenden Regelmäßigkeiten gelernt wurden. So wird bei einem Kind, das Englisch als Muttersprache lernt, die falsch gebildete Präteritalform **he goed* als positiver Hinweis für seine Erkenntnis in Bezug auf die Regelmäßigkeit der Bildung des englischen *past tense* gewertet. Das Kind stellt unter Beweis, dass es in der Lage ist, auf dieser Grundlage selbstständig und kreativ neue Äußerungen zu produzieren. Fehler dieser Art lassen sich folglich dahingehend interpretieren, dass sich das Kind in einer Phase erfolgreichen Spracherwerbs befindet: Fehler sind beim natürlichen Spracherwerb etwas völlig Normales.

Das leitet zu der Frage über, welchen **Stellenwert der Fehler im heutigen Englischunterricht** hat. Aufgrund der Tatsache, dass auch Muttersprachler in der (alltäglichen) Kommunikation Fehler machen, ist es unrealistisch, von Englischlernern fehlerlose Textproduktionen zu erwarten. Allerdings sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass man schriftliche Fehler im gesteuerten Englischunterricht trotz vieler sinnvoller didaktischer Begründungen nicht mit der Gelassenheit behandeln kann, wie es beispielsweise für den natürlichen Zweitspracherwerb charakteristisch ist, da institutioneller Englischunterricht doch immer noch im regulären Unterricht mit Leistungsbeurteilung einhergeht (vgl. hierzu Abschnitt 6.2). Diese Erkenntnis wirft die Frage auf, wie dem sprachlichen Fehler heute begegnet wird bzw. begegnet werden sollte. Es wäre regelrecht kontraproduktiv, Fehler ausschließlich zur Messung der Schülerleistung zu verwenden, besonders dann, wenn ein Schüler das von ihm erwartete Kommunikationsziel – im schriftlichen wie im mündlichen Bereich – trotz gemachter Fehler realisieren kann. Es ist wichtig, „Fehler nicht als ‚Sündenfall‘ des Sprachenlerner“ (Grotjahn 2009:7) zu betrachten, sondern vielmehr als **notwendige Elemente des Fremdspracherwerbsprozesses** und somit als **Lernfortschritte auf dem Weg zur Sprachkompetenz**:

Geht man davon aus, dass bestimmte Fehler entwicklungsbedingt auftreten, dann relativiert sich auch das Thema Fehlerkorrektur sehr schnell. Die Entwicklungsstufen werden ja in Richtung einer Zielvariante durchlaufen. Viele Fehler können daher als Zeichen einer Entwicklung, also als Entwicklungsfehler angesehen werden. Sie markieren damit eher Fortschritt als Rückschritt. (Röche 2008:116)

Daher sollten schriftliche Fehler nicht notwendigerweise als Leistungsversagen oder Desinteresse der Schüler an der Sprache verkannt werden. Vielmehr sollte der Englischunterricht

im Sinne einer Motivationserhaltung bzw. -stärkung bei den vorhandenen Kompetenzen des Schülers ansetzen:

Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist eine wichtige und notwendige Voraussetzung dafür, dass Lernprozesse gelingen. Für die Weiterentwicklung vorhandener Fähigkeiten ist deshalb wichtiger, den Lernenden die Gewissheit zu vermitteln, dass sie bereits etwas können, als nur an Fehlern zu arbeiten und sich an Defiziten zu orientieren. (Sieber 2003:15)

Gerade aus motivationspsychologischer Sicht sollte die Bereitschaft der Schüler zum Erwerb der englischen Sprache nicht durch eine übertriebene, auf ausschließlich linguistischer Basis durchgeführte und nur auf Benotung zielende Fehlerkorrektur zunichtegemacht werden. Mit Blick auf die aktuelle Unterrichtswirklichkeit findet man in einem Editorial der 2004 zum Thema „Aus Fehlern lernen“ erschienenen Fachzeitschrift *lernchancen* allerdings folgende Einschätzung: „Das Fehlerklima innerhalb und außerhalb der Schule ist doch eher rau. Fehler sind nach wie vor lästig, unerwünscht und peinlich“ (Müller-Weuthen 2004:1).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Fähigkeit zur Kommunikation in Alltagssituationen – sowohl im schriftlichen wie auch im mündlichen Bereich – als allgemein anerkannte Zielvorstellung eines modernen Englischunterrichts gilt (vgl. Abschnitt 7.3.3.2). Es wäre daher fatal, wenn sich die Unterrichtswirklichkeit so darstellen würde, wie Müller-Weuthen sie beschreibt, da in Bezug auf die Fehlerdidaktik eine rückwärtsgewandte Entwicklung stattfinden würde. Insgesamt ist daher von den Schulen ein konstruktiver Umgang mit sprachlichen Fehlern zu fordern, wenn Schüler aus ihren gemachten Fehlern einen Erkenntnisgewinn erzielen sollen (vgl. Kleppin 2010:226; Wiater 2004:6).

1.2 Die Bedeutung der englischen Sprache

Die veränderte Sicht auf sprachliche Fehler, wie sie in Abschnitt 1.1 beschrieben worden ist, führt zu der Frage, wie der Englischunterricht mit dem Fehlerphänomen umgeht, besonders vor dem Hintergrund der Bedeutung der englischen Sprache, die internationale Kommunikation ermöglicht und vor dem Hintergrund der allgemeinen Erkenntnis, dass Sprache zur Verständigung zwischen Menschen ein unverzichtbares Mittel ist, durch die Beziehungen zwischen ihnen gebildet werden können. Zur Realisierung eines solchen Ziels sollte der Englischunterricht die Schüler darauf vorbereiten, sich differenziert, verständlich und situationsangemessen mitteilen zu können, wobei eine derartige Kommunikationskompetenz nicht unbedingt den sprachlichen Normen eines *native speaker* entsprechen müssen.

Das **Bedürfnis nach globalem Informationsaustausch** innerhalb verschiedener Bereiche, z. B. Politik, Diplomatie, Handel und Wirtschaft, Medien oder Technik und Wissenschaft, wirft die Frage nach den schulsprachenpolitischen Konsequenzen dieser Entwicklung hin-

sichtlich des Fremdsprachenunterrichts auf. Die europäischen Staaten sind hoch entwickelte Wirtschafts- und Kulturnationen, die auf enge internationale Kooperation angewiesen sind, jedoch gleichzeitig in ökonomischer und kultureller Konkurrenz zueinander stehen. Daraus ergibt sich für sie die Notwendigkeit des Erlernens fremder Sprachen und zugleich der Wahrung ihrer Nationalsprachen. Da die einzelnen europäischen Sprachen historisch gewachsene Kommunikationssysteme sind, drückt sich in ihnen die kulturelle Identität der jeweiligen Sprachgemeinschaft aus, die das existenzielle Grundbedürfnis ihrer Mitglieder nach kultureller Orientierung erfüllt. Aus diesem Grund ist es politisch notwendig und zugleich verpflichtend, die kulturelle und sprachliche Vielfalt Europas nicht nur zu wahren, sondern verstärkt auszubauen, wie es beispielsweise bereits in den 1980 erschienenen *Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft* sowie in weiteren Resolutionen und Manifesten herausgestellt wurde. Die vom Europarat (2001) ausgesprochenen Empfehlungen zur Kommunikation zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen erfordern zur Realisierung internationaler Kommunikation den Einbezug mehrsprachiger Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht.

Die Analyse der schulsprachenpolitischen Situation Deutschlands und anderer europäischer Länder belegt jedoch eindeutig die **dominierende Stellung des Englischen**, die aus seiner Funktion als *lingua franca* weltweit resultiert. Die Diskussion unterrichtlicher Konsequenzen – besonders im Bereich der Fehlerdidaktik –, die u. a. vor dem Hintergrund der englischen Sprache als *lingua franca* bedacht werden sollten (vgl. hierzu Abschnitt 4.2), erfordert eine Klärung dessen, was eine *lingua franca* ist und wie ihr Entstehen erklärt werden kann.

Der europäische Einigungsprozess und die damit eingetretenen Migrationsbewegungen sind dafür verantwortlich, dass es in der heutigen Zeit eine Selbstverständlichkeit ist, dass Menschen mit unterschiedlicher Muttersprache eine gemeinsame Sprache zur gegenseitigen Verständigung nutzen. In diesen Situationen wird die gemeinsam benutzte Sprache als *lingua franca* verwendet. Für Glück (2000:412) ist ein entscheidendes Kriterium einer *lingua franca*, dass durch dieses Kommunikationsmittel die Verständigung internationaler Gesprächspartner erleichtert wird. Edmondson/House (2003:323) definieren Englisch in der Funktion einer *lingua franca* als den Gebrauch der englischen Sprache zur Kommunikation zwischen Gesprächspartnern unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft, deren Muttersprache nicht Englisch ist. Auf der Grundlage dieser Definition wären alle Gespräche, in die ein Kommunikationspartner mit Englisch als Muttersprache involviert ist, so z. B. in einer Unterhaltung zwischen einem Funktionär von Manchester United und einem Funktionär von Armenia Bielefeld während einer Fußballweltmeisterschaft, nicht als *lingua franca*-

Kommunikation einzustufen. Im heutigen Kontext einer weltweiten *lingua franca*-Kommunikation würde das skizzierte Gespräch dennoch als solche verstanden. Als Grund dafür nennt Gnutzmann (2007a:321) neben einer nicht spezifisch geprägten anglo-kulturellen Thematik den neutralen Ort des Gesprächs als entscheidendes Kriterium für die Einstufung als *lingua franca*-Kommunikation. Inhalt und Ort der Kommunikation sollten jedoch im Sinne einer *lingua franca*-Unterhaltung nicht primär von Belang sein, da beispielsweise deutsche Schüler, die während eines Englandaufenthaltes mit ihren Gasteltern Englisch sprechen, die englische Sprache aufgrund des nicht neutralen Ortes nicht als *lingua franca*, sondern als Nationalsprache gebrauchen. Somit würden die sprachlichen und soziokulturellen Normen der Gasteltern als *native speakers* stärker in den Vordergrund gerückt.

Englisch als *lingua franca* soll im Kontext der vorliegenden Arbeit mit Bieswanger/Becker wie folgt definiert werden: „a language that is used for communication by people who do not share a common native language“ (Bieswanger/Becker 2008:35).

Doyé (2004:4) weist darauf hin, dass Sprache notwendigerweise an Kultur gebunden sei. Eine von ihrer originalen Kultur losgelöste Sprachanwendung würde daher die Gefahr für Missverständnisse beinhalten. Doyé resümiert, dass der kulturfreie Gebrauch einer Verkehrssprache im Hinblick auf eine interkulturelle Kommunikation ungeeignet ist. Es ist jedoch erst einmal der kulturfreie Status einer *lingua franca*, der die Voraussetzung zu interkultureller Kommunikation schafft. Während solcher Kommunikationssituationen bringt dann jeder Gesprächspartner seine persönliche 'Kultur' in das Gespräch ein. Das verlangt bei den an der Kommunikation beteiligten Parteien allerdings Respekt vor dem und gute Kenntnisse über das jeweilige Wertesystem des Kommunikationspartners.

Eine stärkere Fokussierung auf den (inter-)kulturellen Aspekt im Prozess des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache würde gleichzeitig eine Reduzierung der Wichtigkeit formalsprachlicher Aspekte bedeuten. Zu einer erfolgreichen gegenseitigen Verständigung innerhalb einer *lingua-franca*-Kommunikation sollte die Bedeutung sprachlicher Fehler, die nicht kommunikationsstörend sind, daher in den Hintergrund treten. Für die Unterrichtspraxis ergibt sich daraus die Konsequenz, dem **Prinzip der Fehlertoleranz** einen höheren Stellenwert einzuräumen. Mit Fehlertoleranz ist allerdings keine vollständige Ignorierung der sprachlichen Fehler der Schüler gemeint. Vielmehr wird sie in der vorliegenden Arbeit verstanden als die Berücksichtigung der Komplexität des Fehlerphänomens bei der Bewertung eines sprachlichen Fehlers. Unter Komplexität sollen u. a. die kommunikative Wirkung der Aussagen, der Kontext der Aussagen und die unterschiedlich verlaufenden Lernentwicklungen der Schüler verstanden werden. Dabei ist es allerdings problematisch, dies objektiv zu messen,

was insgesamt auch nicht unbedingt notwendig ist, denn es ist ein Bewusstsein dahingehend erforderlich, zu verstehen, dass nicht jeder sprachliche Fehler notwendigerweise die Verständigung stört.

Alle, die in irgendeiner Form für Englischunterricht verantwortlich sind, sollten sich dessen bewusst werden, wenn eine grundlegende **Neuorientierung** des Englischunterrichts, besonders **im Bereich der Fehlerdidaktik**, sinnvoll realisiert werden soll. Das erfordert vor allem bei Englischlehrern die Einsicht, das von Lernenden produzierte Englisch nicht uneingeschränkt streng an ihrer eigenen zielsprachigen Norm zu messen. Diese Erkenntnis sollte als Voraussetzung für Fehlertoleranz gelten, denn

für einen Unterricht, der den verkehrssprachlichen Charakter des Englischen unterstreicht, [kann] in der *lingua franca*-Situation [...] ja in der Regel bei allen Beteiligten von einer höheren Toleranz gegenüber Abweichungen vom muttersprachlichen Standard ausgegangen werden. (Burger 2000:10)

Die Forderung nach verstärkter Berücksichtigung von mehr Fehlertoleranz ist insbesondere vor dem Hintergrund des Englischen als *lingua franca* zu sehen, das eigenen Regeln unterliegt (vgl. hierzu Seidlhofer 2007a).

Es ist zwar nicht zwingend erforderlich, dass ein Englischlehrer über *native-speaker*-Qualitäten verfügt, er sollte aber eine gute Sprachkompetenz haben, wobei es zweifelsohne relativ ist, was unter einer 'guten Sprachkompetenz' zu verstehen ist. Insgesamt sollte die nicht perfekte sprachliche Kompetenz eines nicht muttersprachlichen Englischlehrers nicht zu negativ gesehen werden. Seine im Vergleich zu einem muttersprachlichen Lehrer zu sehende vermeintliche sprachliche 'Unterlegenheit' disqualifiziert ihn nicht als kompetenten Englischlehrer. So kompensiert der nicht muttersprachliche Englischlehrer seine 'sprachliche Unterlegenheit' beispielsweise durch seine Kompetenzen im Umgang mit Schülern, durch seine Fähigkeit der Vorhersage sprachlicher Probleme der Schüler, durch größere Effizienz in der Vermittlung von Lernstrategien oder durch die Befähigung der Vermittlung von Informationen über die englische Sprache und Kultur (vgl. hierzu Medgyes 2002:445; Gnutzmann 1999:163f.).

Im Sinne einer anzustrebenden europäischen **Mehrsprachigkeit** (vgl. Abschnitt 5.3) wird die exponierte Stellung des Englischen sehr kritisch gesehen, besonders von Vertretern von Sprachen, die das Englische zu ersticken droht (vgl. hierzu Doyé 2004:5; Gnutzmann 1999:163f.). Für ein Zurechtkommen in der modernen Welt reichen qualifizierte Englischkenntnisse allein nicht aus. Im Gegenteil: Die Beherrschung mehrerer Fremdsprachen ist von großer Relevanz in Bezug auf eine politische und wirtschaftliche Entwicklung im europäischen Raum. Eine mögliche Angst vor fremdsprachlicher Hegemonie ist dabei unbegründet,

wenn die innerhalb der Europäischen Union angestrebte Politik der Mehrsprachigkeit konsequent umgesetzt wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Vorrangstellung einer europäischen Leitsprache Englisch – trotz ihrer dominanten Stellung – aufgrund der Identifikation von Sprache und Nation politisch nicht zu realisieren ist. Allgemein unbestritten dürfte jedoch die Prognose sein, dass das Englische seine Funktion als Hauptverkehrssprache aufgrund seines hohen Prestigewertes (vgl. Sauer 2006:2) im vereinten Europa beibehalten, wenn nicht sogar verstärken wird, was Weizsäcker sehr realistisch zusammenfasst:

Der Appell für Mehrsprachigkeit in Europa ist keinesfalls ein Versuch, sich der Allmacht des Englischen entgegenzustemmen. [...] Vor der Weltsprache Englisch gab es die Weltsprachen Spanisch und Französisch. Einen Unterschied kann man allerdings erkennen: Die Globalisierung und die Verflechtung der Weltwirtschaft könnten der Dominanz des Englischen einen dauerhafteren Einfluss bescheiden als seinen beiden Vorgängern. (Weizsäcker 2005:15)

Vor diesem Kontext sollte sich die Lehre der englischen Sprache im schulischen Zusammenhang ändern, wenn die Schüler u. a. auf den Gebrauch der englischen Sprache als *lingua franca* vorbereitet werden sollen. Die Dominanz des Englischen in der Schule impliziert gleichzeitig aber auch Verpflichtungen. Da Englisch bereits in der Grundschule gelehrt und gelernt wird (vgl. hierzu Keßler 2009; Roos 2007), kommt dem Fach die besondere Funktion zu, u. a. den Erwerb anderer Sprachen vorzubereiten und somit einen Beitrag zur Realisierung von Mehrsprachigkeit zu leisten.

Mit der Berücksichtigung anderer Sprachen wird ein Stück weit die befürchtete Angst einer sprachlichen Hegemonie abgebaut. Darüber hinaus soll der (Früh-)Beginn des Lehrens und Lernens der englischen Sprache einen wichtigen Beitrag zur Motivation des Fremdsprachenlernens leisten. Dies erfordert folglich **Konsequenzen für die Fehlerdidaktik**, denn neben einer sich verändernden generellen Einstellung zu sprachlichen Fehlern sollte ferner deren Korrektur aus einem veränderten, stärker auf Fehlertoleranz fokussierenden Blickwinkel gesehen werden (vgl. hierzu Kapitel 4 und 5).

1.3 Begründung und Zielsetzung der Untersuchung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse deutscher Schüler in internationalen Vergleichsstudien, die in den letzten Jahren erhebliche Diskussionen über das Bildungssystem in Deutschland in Gang gesetzt haben, wird die Qualität von Unterricht zurzeit kritisch geprüft. In der letzten Zeit sind diverse Veröffentlichungen und Projekte, die die Qualität und Leistung des Unterrichts messen wollen, publiziert worden. So hat beispielsweise die deutsche Kultusministerkonferenz Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss entwickelt, die durch die konkrete Umsetzung in den Kerncurricula der verschiedenen Bundesländer den Versuch unter-

nehmen, länderübergreifend die vorhandenen Probleme in den Griff zu bekommen. Insgesamt wird die Auffassung vertreten, dass wieder mehr Gewicht auf abprüfbare Leistung gelegt werden sollte. Dies wird durch Lernstandserhebungen, zentrale Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I oder das Zentralabitur zu erreichen versucht.

Wenn von Leistungsmessung die Rede ist, dann ist für den Englischunterricht bzw. den Fremdsprachenunterricht generell überwiegend die **Messung der sprachlichen Leistung** gemeint. Um sprachliche Leistung zu messen, wird zuerst darauf geschaut, wie viele sprachliche Fehler Schüler in ihren mündlichen und schriftlichen Textproduktionen machen.

Die Analyse, Bewertung und der **Umgang mit sprachlichen Fehlern im Fremdsprachenunterricht** gehören zu den besonders kontrovers diskutierten Themen der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Das Spektrum der unterschiedlichen Standpunkte wird einerseits durch die negative und für den Spracherwerb 'schädliche' Einschätzung von Fehlern bestimmt. Andererseits werden Fehler, vor allem aufgrund der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung und der kommunikativen Didaktik, als notwendige Bestandteile des Spracherwerbsprozesses gesehen.

Als praktizierender Englischlehrer an einem Gymnasium habe ich in vielen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen heterogene Meinungen zum Thema Fehlerkorrektur und Fehlertoleranz kennen gelernt. Aussagen, die vor allem einer eher konservativen – und folglich weniger schülerfreundlichen – Haltung zu sprachlichen Fehlern zuzuordnen sind, haben mich zu der Frage geführt, welche Bedeutung die **schriftliche Fehlerkorrektur im modernen Englischunterricht der Sekundarstufe II** spielt und wie sie durchgeführt wird.

Den Schwerpunkt meiner Arbeit auf die **Korrektur des Fehlers im schriftlichen Bereich** zu legen beruht zum einen auf der Tatsache, dass eine Auseinandersetzung mit mündlichen Fehlern in ausreichender Zahl vorliegt. Darüber hinaus werden schriftliche Arbeiten, die durch die amtlichen Vorgaben vorgeschrieben sind, von den Lehrern korrigiert und bewertet. Eine so gestaltete Praxis fördert allerdings den Lehrer als uneingeschränkte Korrekturmacht, was vor dem Hintergrund aktueller fachdidaktischer Entwicklungen hinterfragt werden sollte. **Die Schriftlichkeit für die Leistungsfeststellung im Englischunterricht** hat einen sehr hohen Stellenwert, so dass es gerechtfertigt scheint, sich mit der Fehlerkorrektur in diesem Bereich näher zu beschäftigen. Drei Fragen waren für mich in diesem Zusammenhang leitend:

1. Wie ist der aktuelle Forschungsstand zum Thema Fehlerkorrektur?
2. Welche relevanten Forschungsschwerpunkte spielen im Zusammenhang mit diesem Thema eine Rolle?

3. Wie schätzen die direkt am Unterricht beteiligten Personen, also Schüler und Lehrer, die aktuelle schriftliche Korrekturpraxis im Englischunterricht der Sekundarstufe II ein?

Von zentraler Bedeutung ist für mich dabei die Frage, welche Rolle **Schüler innerhalb der schriftlichen Fehlerkorrektur** und der damit in Zusammenhang stehenden Leistungsbewertung spielen. Diesbezüglich stellt Winter generell eine nicht akzeptable passive Rolle der Schüler fest:

Die Überprüfung und Beurteilung der Leistungen ist der Bereich, der weiterhin fast vollständig außerhalb der Möglichkeit zur Gestaltung und Partizipation seitens der Schüler liegt. Sie ist dem Lehrer zugeteilt, weitgehend formalisiert und wird von ihm in der Regel auch individuell vorgenommen. Es hat den Anschein, dass die Schüler diesen Bereich bislang auch bereitwillig dem Lehrer überlassen. (Winter 2008:23)

Wenn Fehler und Fehlverhalten den Menschen charakterisierende Eigenschaften sind, dann haben sprachliche Fehler im Lernprozess der Schüler ihren berechtigten Platz, besonders vor dem Hintergrund, „dass es überhaupt nicht möglich ist, einen angeregten, begeisternden, spontanen, ideenreichen, kreativen und produktiven Unterricht durchzuführen, in dem kaum Fehler gemacht werden“ (Asheuer 2003:133). Eine derartige Einstellung zu Fehlern führt konsequenterweise dazu, sprachlichen Fehlern toleranter zu begegnen, wobei **Fehlertoleranz** nicht bedeutet, dass sprachliche Fehler überhört oder überlesen und nicht mehr angestrichen werden. Vielmehr bedeutet es, die Komplexität eines sprachlichen Fehlers (z. B. Ursachen, Wirkung, Lernstand der Schüler) bei der Bewertung von Fehlern stärker zu berücksichtigen. Insgesamt sollte sich im Englischunterricht die Bereitschaft entwickeln, Fehler als etwas Normales zu betrachten, da sie zum Sprachlernprozess dazugehören.

Fragt man Lehrer nach berufsbedingten Belastungsfaktoren, hat die Korrektur von schriftlichen Arbeiten gute Chancen auf einen vorderen Platz zu kommen. Da diese Tätigkeit ungeahnte Energien absorbiert, ergreifen viele Lehrer eigeninitiativ arbeitsentlastende Maßnahmen. Das kann mitunter dazu führen, dass sie Korrekturroutinen für den schriftlichen Bereich entwickeln, die unter Umständen nicht mehr unbedingt den Ergebnissen der fachdidaktischen Forschung und/oder den Bedürfnissen der Schüler entsprechen. Daher „ist es wichtig, so früh und so oft wie möglich Gelegenheiten des Abgleichs zu schaffen, um eine empirisch fundierte, realistische Standortbestimmung zu leisten“ (Helmke 2009:37). Die vorliegende Untersuchung unternimmt den Versuch, eine solche Standortbestimmung in Bezug auf die schriftliche Fehlerkorrektur im Englischunterricht der Sekundarstufe II zu leisten.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit besteht die zentrale Frage darin, inwieweit der Englischunterricht dazu beitragen kann, eine für den Unterricht konstruktive Auseinandersetzung

mit (sprachlichen) Fehlern zu ermöglichen; vor allem vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass „Fehler in den letzten Jahren nicht mehr als Indikator für mangelnde Leistung gelten“ (Kleppin 2010:226).

Unabhängig davon, ob Menschen ihre Muttersprache oder eine Fremdsprache in natürlicher Umgebung erwerben oder im Fremdsprachenunterricht erlernen, werden sie dabei Fehler machen. An dieser Stelle ließe sich fragen, ob sich eine erneute Thematisierung der Fehlerkorrektur lohnt, wenn doch der sprachliche Fehler als eine natürliche Begleiterscheinung des Spracherwerbsprozesses zu sehen ist. Nicht zuletzt die vielfältige Nutzung technischer Möglichkeiten zu gegenseitiger Kommunikation mittels der englischen Sprache oder die Erweiterung der Europäischen Union und die damit verbundenen schulpolitischen Konsequenzen tragen dazu bei, den sprachlichen Fehler und seinen Umgang immer wieder in einem neuen Licht erscheinen zu lassen, so dass die Fehlerdidaktik bei Weitem kein 'alter Hut' ist – eher im Gegenteil: Sie gehört zum 'operativen' Tagesgeschäft eines jeden Englischlehrers und kann daher nicht an Aktualität verlieren. Die nach wie vor ungebrochene Aktualität des Themas wird folglich durch zahlreiche Veröffentlichungen in jüngster Zeit dokumentiert (vgl. hierzu Kleppin 2010; Kleppin 2009; Kleppin/Mehlhorn 2008; Roche 2008:85f., 116; Roberts/Griffiths 2008; Wilkening 2008:26; Doff/Klippel 2007:198-204; Kieweg 2007a, 2007b; Lochtmann 2007; Haß 2006:281; Nieweler 2006:280-292; Kleppin 2005; Nieweler 2005; Tönshoff 2005).

Gnutzmann/Kiffe (1993:94) stellen kritisch fest, dass Untersuchungen zur Fehlerthematik „fast immer [...] unter Ausschluß der Betroffenen“ durchgeführt werden. Daher steht neben der Meinung der Englischlehrer vor allem die Schülermeinung in der vorliegenden Untersuchung im Mittelpunkt der Betrachtungen. Dieses scheint deshalb als unverzichtbar, da Lernen etwas Subjektives darstellt und folglich von den Lernenden mitgestaltet werden sollte. Zur Realisierung einer schülerorientierten Fehlerdidaktik im Englischunterricht sollten deshalb gesicherte Erkenntnisse hinsichtlich der Einstellungen und Vorstellungen der Schüler zur Thematik vorliegen.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht daher in der Ermittlung des Ist-Standes hinsichtlich der Einstellungen von Schülern und Englischlehrern zu sprachlichen Fehlern im schriftlichen Bereich und deren Korrektur im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe unter Berücksichtigung aktueller sprachpolitischer und fachdidaktischer Diskussionen. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse sollen Konsequenzen für die unterrichtliche Praxis hergeleitet werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im einleitenden **1. Kapitel** der vorliegenden Arbeit wurde die Bedeutung des sprachlichen Fehlers im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Vor dem Hintergrund der Bedeutung des sprachlichen Fehlers im Fremdsprachenunterricht allgemein und im Englischunterricht im Besonderen schloss sich die Diskussion der Bedeutung der englischen Sprache an. Daran anschließend wurde die Begründung und die Zielsetzung der Untersuchung vorgestellt.

Das **2. Kapitel** widmet sich verschiedenen **Fehlerdefinitionen**. Dabei wird deutlich, dass dieser im allgemeinen Sprachgebrauch häufig verwendete Begriff aus fachwissenschaftlicher Perspektive nicht eindeutig zu definieren ist. Zuerst wird der Fehler vom linguistischen Standpunkt aus betrachtet. In diesem Zusammenhang wird dargestellt, dass ein Fehler nur als Abweichung verstanden wird, zu deren Bestimmung es einer Vergleichsgröße bedarf, was dann zu der **Diskussion des Normbegriffs** führt. Nach dieser Definition wird dargestellt, wer diese sprachlichen Normen festlegt. Anschließend wird der Fehler aus didaktischer Sicht erläutert.

Kapitel 3 thematisiert das Problem der **Fehlererklärung**. Ausgehend von der These, dass eine Fehlerbehandlung nur unter Berücksichtigung der Fehlerursachen durchgeführt werden kann, werden vier für den Fremdsprachenunterricht wichtige **Fehlerquellen** erläutert: **die Lernaltersprache, mutterspracheninduzierte Fehler, entwicklungsinduzierte Fehler und unterrichtsinduzierte Fehler**.

Kapitel 4 geht auf die Fehlerkorrektur ein. Nach **grundsätzlichen Überlegungen zur Fehlerkorrektur**, zu denen auch die Unterscheidung mündliche versus schriftliche Fehlerkorrektur zählt, setzt sich die Arbeit mit **Zielen und Inhalten von Fehlerkorrektur** auseinander und diskutiert anschließend **methodische Aspekte der Fehlerkorrektur**.

Im **5. Kapitel** werden fehlerdidaktische Aspekte vor dem Hintergrund fachdidaktischer Forschungsschwerpunkte (**selbstgesteuertes Lernen, interkulturelle Kommunikation, Mehrsprachigkeit** und *language-awareness-Konzept*) diskutiert.

Da der Leistungsbegriff nach den negativen Ergebnissen deutscher Schüler in internationalen Leistungsvergleichen zurzeit intensiv diskutiert wird, beschäftigt sich das **6. Kapitel** des theoretischen Teils mit der **schriftlichen Leistungsmessung**.

Alle Abschnitte der Kapitel 2–6 werden mit einem Resümee abgeschlossen.

Mit **Kapitel 7** beginnt der **empirische Teil der Arbeit**. Zunächst wird eine **Analyse der zurzeit gültigen amtlichen Vorgaben** der verschiedenen Bundesländer mittels eines Fragebogens durchgeführt, um festzustellen, inwieweit sie auf die in dem theoretischen Teil diskutierten Aspekte eingehen. Anschließend werden die Durchführung und die Ergebnisse eines **verbalen Assoziationstests** beschrieben. Dieser wurde in den Jahrgangsstufen 5–13 an hessischen Gymnasien durchgeführt. In den folgenden Teilabschnitten werden dann die **Untersuchungsergebnisse** vorgestellt, die mittels eines **Fragebogens für Englischlehrer und Oberstufenschüler** in Hessen erfasst wurden.

In **Kapitel 8** werden die zentralen Ergebnisse des theoretischen und empirischen Teils der Arbeit resümiert.

Kapitel 9 schließt die Arbeit mit einem Ausblick hinsichtlich einer **schülerorientierten und zeitgemäßen Fehlerdidaktik** ab.

2 Fehler

2.1 Terminologisches

Rein oberflächlich betrachtet, bereitet es im Allgemeinen keine Schwierigkeiten zu bestimmen, was ein *Fehler* ist. Ein Blick in die allgemeine Fehlerdefinition macht dies deutlich. Dort ist u. a. zu lesen, dass Fehler vornehmlich mit Abweichungen vom Richtigen zu tun haben, was der folgende Wörterbucheintrag deutlich macht:

Fehler: 1. Abweichung vom Richtigen, Unrichtigkeit, Verstoß gegen Regeln
2. Abweichung eines Meßergebnisses von dem „wahren“ Wert der gemessenen Größe
3. charakterl. Mangel, Schwäche, Unzulänglichkeit
(Wahrig-Burfeind 2006:505)

Interessant ist ein Blick auf synonyme Verwendungen des Begriffs Fehler:

Inkorrektheit 1. a) Unrichtigkeit; (*ugs.*): dicker Hund, Hammer, Klops, Patzer, Schnitzer.
b) Fehlgriff, Irrtum, Missgeschick, Missgriff, Panne, Ungeschicktheit, Versehen; (*bildungsspr.*): Fauxpas, Lapsus; (*ugs.*): Ausrutscher, Schnitzer.
2. a) Macke, Mangel, Manki; (*geh.*): Makel
b) Beschädigung, Defekt, Fabrikationsfehler, Lädierung, Macke, Schaden; (*geh.*): Makel; (*Med.*): Vitium
(Dudenredaktion 2007:369)

Ein Blick auf die verschiedenen Synonyme lässt erkennen, dass sich Fehler oder Fehlverhalten in den verschiedenen Lebensbereichen sprachlich unterschiedlich zum Ausdruck bringen (z. B. Macke → Kratzer am Auto; Lädierung → Verletzung am Bein; Defekt → Funktionsuntüchtigkeit eines elektrischen Gerätes).

Auch für den Englischunterricht, und damit in erster Linie auf sprachliche Fehler beschränkt, kann ein Fehler aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden:

Unter „Fehler“ versteht man in der Fremdsprachendidaktik die Abweichung von einer verbindlichen Norm, das heißt einen Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit oder Angemessenheit, kurz: eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führen kann. (Doff/Klippel 2007:198)

Als Fehler werden im Englischunterricht gemeinhin Verstöße gegen das gültige Regelsystem (Kompetenzfehler) oder gegen den situationsbedingten Sprachgebrauch (Performanzfehler) angesehen. (Haß 2006:304)

Besonders in der englischsprachigen Fachliteratur ist zur Bezeichnung von sprachlichen Fehlern eine Vielzahl an Termini zu finden. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass zur

Begriffsbestimmung die verschiedensten Prozesse bei der Sprachproduktion berücksichtigt werden. Den im Folgenden dargestellten Begriffserklärungen von Edge (1989) und James (1998)⁵ ist gemeinsam, dass sie die Bestimmung von *sprachlichen Abweichungen* nicht ohne Rekurs auf unterrichtliche Bedingungen vornehmen.

Edge (1989) verwendet den Begriff *mistake* als allgemeinen Terminus für sprachliche Abweichungen, die er in drei Kategorien unterteilt. Dabei ist für ihn die Lehrperson von Bedeutung, weil er davon ausgeht, dass die Meinung des Lehrers über die Bestimmung des Stellenwerts des Fehlers innerhalb seines individuellen Entscheidungsrahmens maßgeblich ist. Diese Vorgehensweise ist aus unterrichtlicher Perspektive zu begrüßen, weil nicht nur linguistische Kriterien zur Bestimmung von Fehlern herangezogen, sondern auch unterrichtliche Aspekte berücksichtigt werden. Da der Lehrer Fehler nur unter Hinzunahme linguistischer Kriterien identifizieren kann, bedingen sich linguistische und didaktische Kriterien, wobei im Sinne einer didaktisierten Herangehensweise unterschiedliche Aspekte (z. B. Lernstand, Motivation, Schwere der Beeinträchtigung innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation) berücksichtigt werden müssen und somit insgesamt eine lernerorientiertere Fehlerdidaktik betrieben werden kann.

Unter *slips* versteht Edge Fehler, von denen der Lehrer meint, dass sie ein Schüler unter Hinweis auf den begangenen Fehler problemlos selbst korrigieren kann. Es handelt sich um Fehler, die durch Faktoren wie Müdigkeit, Unachtsamkeit, Zeitmangel oder Prüfungsangst entstehen können. Anhand von *slips* lässt sich wenig über die sprachliche Kompetenz des Schülers aussagen. Werden Schüler auf Fehler aufmerksam gemacht, die sie dann jedoch nicht selbst berichtigen können, spricht Edge von *errors*. Charakteristisch für diese Fehlerart ist, dass der Lehrer weiß, was der jeweilige Schüler ausdrücken möchte, und dass die Lerngruppe mit der korrekten Form vertraut ist. Die bereits vorhandene Kenntnis über sprachliche Strukturen dient als Grundlage für die Feststellung eines Fehlers. Hier kommt mit dem Dialekt der Klassengemeinschaft eine soziale Komponente ins Spiel: Lehrer und Schüler sprechen größtenteils⁶ dieselbe Muttersprache, und der Unterricht findet auf der Grundlage eines identischen Lehrplans, identischer Materialien und Methoden statt (vgl. hierzu auch James 1998:81).

Attempts sind in der Terminologie von Edge Fehler aus Bereichen, aus denen den Schülern die benötigten sprachlichen Mittel zu einer erfolgreichen Kommunikation noch nicht zur Ver-

⁵ Die Darstellung der Begriffserklärungen von Edge und James ist einerseits exemplarisch zu begründen, andererseits war die Berücksichtigung einer ihnen inhärenten didaktischen Perspektive Grund für eine intensivere Diskussion.

⁶ Dass Klassen heute nur noch aus deutschen Schülern bestehen, ist an vielen Schulen nicht mehr der Fall. Im Gegenteil: In vielen Schulen sind deutsche Schüler mittlerweile in der Minderheit.

fügung stehen. Aus der Unkenntnis linguistischer Formen heraus versuchen die Schüler dennoch, ihre Kommunikationsabsicht zu äußern, was dann in fehlerhafte Sprachproduktion mündet.

Attempts sind für Edge aber auch die sprachlichen Abweichungen, die dazu führen, dass aus der Schüleräußerung nicht mehr eindeutig hervorgeht, was zum Ausdruck gebracht werden soll:

(1) This, no, really, for always my time ... and then I happy. (Edge 1989:10)

James schlägt zur Klassifizierung sprachlicher Abweichungen vier Kategorien vor. *Slips/lapses* definiert er als Fehler, die der Lerner ohne Hilfen schnell selbstständig korrigieren kann.

Mistakes können nur korrigiert werden, wenn Lerner auf die fehlerhaften Stellen aufmerksam gemacht werden. Ist ein einfacher Hinweis auf die sprachliche Abweichung ausreichend, spricht James von „**first-order mistake**“. Bedarf es zusätzlicher Informationen zur Berichtigung des Fehlers, handelt es sich um „**second-order mistake[s]**“ (James 1998:83). Sind dann immer noch weitere Erklärungen notwendig, handelt es sich nach der Klassifizierung von James um *errors*. Bei *solecisms* handelt es sich um vermeintliche Verstöße gegen Regeln des richtigen Sprachgebrauchs, die von Sprachpuristen als solche festgelegt und in Schulen gelehrt werden. Hierzu gehören beispielsweise *split infinitives* oder *stranded prepositions*.⁷ Laut James handelt es sich hierbei um sprachliche Erscheinungen, die gegen das Sprachempfinden von einigen Muttersprachlern verstoßen.

Um die Komplexität der Thematik nicht durch eine begriffliche Vielfalt zu vergrößern, wird im weiteren Verlauf der Arbeit allgemein von *Fehlern* gesprochen. Die von Edge und James getroffenen Unterscheidungen sind für die Ermittlung der Fehlerschwere relevant. Im Bereich der schriftlichen Korrektur (vgl. Abschnitte 4.1 und 4.2) werden die von ihnen getroffenen inhaltlichen Differenzierungen jedoch Berücksichtigung finden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es schwierig ist, eine allgemein gültige Fehlerdefinition zu erstellen. Für die unterrichtliche Arbeit sind jedoch klare Konzepte notwendig, besonders wenn Schüler aktiv in den Lehr-Lern-Prozess integriert werden sollen (vgl. hierzu die Abschnitte 4.1 und 5.1).

⁷ *Just try to?always (√always to) say thank you* (split infinitive).

What did he write such a long letter about? (stranded preposition). (James 1998:73)

Als wichtigstes Ergebnis einer oben skizzierten Auseinandersetzung mit der Fehlerterminologie ist festzuhalten, dass sich eine Fehlerdefinition für fremdsprachenunterrichtliche Zwecke auf rein linguistischer, sprich präskriptiver Basis verbietet.

Eine ausschließlich auf linguistischer Basis beruhende Zugangsweise schließt sich im Fremdsprachenunterricht schon deshalb aus, weil ein nicht muttersprachlicher Fremdsprachenlehrer nicht über die notwendige sprachliche Kompetenz eines Muttersprachlers verfügt, um alle sprachlichen Äußerungen als eindeutig richtig oder eindeutig falsch identifizieren zu können. Eine auf rein linguistischer Basis geführte Fehlerbehandlung schließt sich darüber hinaus ebenso aus, weil sämtliche persönliche Faktoren in Bezug auf den Lernenden aus der Betrachtung ausgeschlossen wären.

2.2 Linguistische und didaktische Sichtweisen des *Fehlers*

Der im alltäglichen Sprachgebrauch einfach klingende und oft verwendete Begriff Fehler lässt sich konzeptionell mit seinen negativen Konnotationen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht nicht unkritisch übernehmen, denn die Bestimmung eines Fehlers bedarf der Spiegelung an einer Norm, wobei zwischen linguistischen und didaktischen Normen zu unterscheiden ist. Neben der Unklarheit darüber, was unter *Norm* verstanden wird, trägt eine Vielzahl an terminologischen Bezeichnungen des Fehlerbegriffs (vgl. Abschnitt 2.1) zur Komplexität der Thematik bei. Gnutzmann fasst die Diskussion wie folgt zusammen:

Bezüglich der Erforschung und Bewertung von Fehlern im Fremdsprachenunterricht kann auf Grund der interdisziplinären Konstitution von Fremdsprachenunterricht die Auffassung vertreten werden, daß je nach Forschungsperspektive und Anwendungsbezug sowohl eine *relationale* (z. B. psycholinguistisch begründete) Fehlerbetrachtung wie auch eine *normative*, linguistisch und ebenso pädagogisch legitimierbare Fehlerbetrachtung ihre Berechtigung haben können. (Gnutzmann 1989:74)

Auf dieser Grundlage wird in den folgenden Abschnitten der Begriff Fehler aus linguistischer und didaktischer Sicht diskutiert.

2.2.1 Der Begriff *Fehler* aus linguistischer Sicht

Zur Bestimmung eines Fehlers aus linguistischer Perspektive ist *Norm* ein zentraler Begriff. In der Linguistik wird das, was gemeinhin als *Fehler* verstanden wird, als *Abweichung* bezeichnet. Dies wird dadurch begründet, dass es eines Vergleichselements bedarf und dass jegliches Abweichen von diesem Vergleichselement ein Fehler ist. Das angesprochene Vergleichselement wird im Folgenden als *Norm* bezeichnet. Lewandowski definiert *Fehler* als „eine Abweichung von geltenden Normen, ein[en] Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit,

Regelhaftigkeit oder Angemessenheit“ (Lewandowski 1994:297). Um eine sprachliche Äußerung an einer *Norm* zu messen, sollte festgelegt sein, was unter *Norm* zu verstehen ist und wer diese Norm festlegt. Erst die Beantwortung dieser Fragen erlaubt die Überprüfung einer sprachlichen Äußerung auf deren Richtigkeit. Lewandowski beschreibt *Norm* als den

allgemein übliche[n] Gebrauch sprachlicher Mittel, die Gesamtheit über individuelle Regeln/Reglementierungen/Vorschriften/Grundsätze/Muster, die den individuellen Sprachgebrauch verbindlich ordnen. S [= Sprachnormen] werden manifest als orthoepische, orthographische, grammatische und syntaktische, lexikalisch-semantische, semantisch-pragmatische, rhetorische und stilistische Normen. (Lewandowski 1994:1037)

Hier wird zwar auf diverse für den Unterricht relevante Bereiche Bezug genommen, dennoch ist kritisch anzumerken, dass die Definition aufgrund der Abstraktheit des Normbegriffes einen für den Unterrichtszweck notwendigen konkreten Vergleichsmaßstab immer noch nicht beinhaltet. Darüber hinaus beantwortet die Definition ebenso wenig die Frage, wer für die Festlegung von Normen verantwortlich ist. Geht man von der Heterogenität einer Sprachgemeinschaft aus, lassen sich Normen nur in sozialen und regionalen Bereichen definieren (vgl. hierzu Timm 2003:202). Sprachliche Äußerungen werden folglich am „Verwendungskontext“ und an der „Einstellung der gesellschaftlichen Gruppe“ (Gnutzmann 1989:63) gemessen. Daraus folgt, dass es keine allgemein gültigen und festgelegten Normen innerhalb einer Zielsprache geben kann. Somit hängt die Akzeptanz sprachlicher Abweichungen letztendlich immer von Mitgliedern sozialer Gruppen ab, denen eine Beurteilungs- und Sanktionierungsgewalt obliegt. In diesem Zusammenhang spielt Akzeptanz eine wichtige Rolle. Konkret bedeutet das, dass sprachliche Äußerungen korrekt nach den Regeln gebildet werden, sie aber, gemessen an der Situation, in der die Äußerung getätigt wird, als inakzeptabel und damit als falsch identifiziert werden können. Primär geht es darum, dass bei einer Kommunikation nicht das *WIE* der schriftlichen oder mündlichen Äußerung, sondern das *WAS* relevant ist, unabhängig vom Grad der Normabweichung. Dabei hängt es von den jeweiligen Kommunikationspartnern ab, inwieweit eine Äußerung verstanden wird oder nicht. Werden falsche Übertragungen aus der Muttersprache vorgenommen, ist die Realisierung der Verständlichkeit für Kommunikationspartner mit dem gleichen muttersprachlichen Hintergrund beispielsweise wahrscheinlicher als für Kommunikationspartner, deren Muttersprachen sich voneinander unterscheiden.

2.2.2 Der Begriff *Fehler* aus didaktischer Sicht

Die Definition, so wie sie sich aus linguistischer Sicht darstellt, kann für den Englischunterricht bzw. für den Fremdsprachenunterricht allgemein nicht übernommen werden. Das

macht die Forderung nach Normen notwendig, die auf den Unterricht applizierbar sind, da für die Fehlerdefinition die spezifische Situation des Englischunterrichts ausschlaggebend ist. Die Spezifik des Unterrichts sieht vor allem in den ersten Lernjahren so aus, dass die Sprache in Form von vorstrukturierter Sprache gelehrt und gelernt wird. Dabei orientieren sich die sprachlichen Strukturen an einem bestimmten Standard, der für die Richtigkeit und Akzeptanz dieser Strukturen zugrunde gelegt wird. Die unter Berücksichtigung dieser Unterrichtsspezifika abzuleitenden *didaktischen Normen* werden offiziell von administrativer Seite, d. h. von Verfassern von Richtlinien und Lehrplänen, vorgegeben und dann vom Lehrer im Unterricht umgesetzt.

Für die unterrichtliche Praxis konstatiert Macht eine weitere Einengung, die er wie folgt beschreibt:

Nicht das Standard English des tatsächlichen Gebrauchs wird als Norm verwendet, sondern nur das, was als seine Abstraktion in Grammatiken, Wörterbüchern und Lehrwerken niedergeschrieben ist bzw. das, was über die Lehrer den Schülern hiervon vermittelt wird und schließlich die Quintessenz des „Schulenglisch“ bildet. (Macht 1998:354)

Eine somit nur noch indirekte Vermittlung der Standardvarietät führe dann zu einem nicht mehr authentisch zu nennenden Sprachgebrauch. Als Konsequenz werde seitens der Lehrer überkorrekt gearbeitet und in Anlehnung an die überkorrekten Normen schülersprachige Äußerungen als fehlerhaft empfunden – besonders im Bereich der Grammatik –, die ein Muttersprachler nicht als fehlerhaft bewerten würde. Generell kann dieser Auffassung zugestimmt werden, dennoch formuliert Macht mit der Forderung nach Authentizität ein sehr idealistisches Ziel. Zweifelsohne wäre ein Idealzustand erreicht, wenn ein größtmögliches Maß an Authentizität in den Englischunterricht Einzug halten könnte.

Da Schüler das Bedürfnis nach einer eindeutigen **sprachlichen Orientierung** haben und Lehrer Kriterien benötigen, um sprachliche Leistungen objektiv und justiziabel bewerten zu können, ist die Vorgabe einer festen Vergleichsgröße für den schulischen Bereich unstrittig. Das bedeutet jedoch nicht, dass Schüler nicht von der (britischen) Standardvarietät abweichende Varietäten benutzen können und dass die Lehrperson die Schülerleistung nur auf der Grundlage dieser Standardvarietät bewerten sollte. Besonders für die mündliche Kommunikation wird bereits die Akzeptanz anderer Varietäten des Englischen diskutiert:

Bis vor nicht allzu langer Zeit galt in deutschen Schulen britisches Englisch, in der Ausgangssprache vorzugsweise *Received Pronunciation*, als gültiger Standard. Inzwischen wird diskutiert, ob neben dem mittlerweile akzeptierten amerikanischen Englisch auch das australische oder das in Indien gesprochene Englisch als Standard dienen und Normen entsprechend festgelegt werden können. (Doff/Klippel 2007:198)

Um die Frage zu beantworten, was sprachliche Fehler im unterrichtlichen Kontext sind, geben Dretzke/Nester (2001:160f.) zu bedenken, „dass Korrektheitsvorstellungen sowie Ansichten zu Usage-Fragen einem dauernden Wandel unterliegen“ und „dass das Bewusstsein bei den Korrigierenden in Hinblick auf einen differenzierten Korrektheitsbegriff geschärft werden muss“ und schlagen zur Bestimmung von sprachlichen Fehlern fünf Korrektheitsgrade vor:

1. acceptable usage
2. (*), (?) **divided usage** (native speakers differ in their reactions)
3. ? **ill-established usage** (native speakers unsure about acceptability): this category embraces structures of various types brought together only by the fact that rules governing their form and use appear not to be well established among users of the language.
4. ?* **dubious usage** (tending to unacceptability, but not fully unacceptable): this category embraces a range of structure, which either cause mild discomfort or closely approach complete rejection as ungrammatical.
5. * **unacceptable usage**
(Dretzke/Nester 2001:162)

Letztendlich liegt es mehr oder weniger in der individuellen Entscheidungsgewalt der Lehrperson, was sie als Fehler wertet und was nicht. Maßgebend dafür ist neben ihrer individuellen Sprachkompetenz auch ihre Bereitschaft, sich sprachlich auf dem Laufenden zu halten. Um jedoch jedwede lehrerseitige Willkür auszuschließen, scheint es ratsam, die **Bewertung eines Fehlers** zusätzlich immer auf der Grundlage unterrichtlichen Geschehens zu vorzunehmen, d. h., dass nur solche fehlerhaften Formen und Strukturen als Fehler zu werten sind, die Gegenstand des Unterrichts waren. Damit der komplexe Bereich der Fehlerdidaktik in einem möglichst überschaubaren Rahmen gehalten werden kann, sollte sich eine Fehleridentifizierung und -bewertung in der Tat an den unterrichtlichen Inhalten sowie an den im Unterricht verwendeten Materialien orientieren. Das darf allerdings nicht zu einer verengten Sicht von Unterricht führen, der sich nur noch an den didaktisch aufbereiteten Materialien orientiert. Es würde den Ansprüchen eines modernen Englischunterrichts sicherlich nicht gerecht, wenn das außerunterrichtlich erworbene Wissen aus dem Unterrichtsprozess ausgeschlossen und demzufolge einem modernen und auf Kommunikation ausgerichteten Englischunterricht zuwiderlaufen würde (vgl. hierzu auch Kapitel 5).

Aufgrund der **Komplexität der Fehlerbestimmung** im fremdsprachlichen Diskurs schlägt Gnutzmann (1989:66f.) eine differenziertere Fehlerbetrachtung vor, die im Folgenden kurz dargestellt wird. Er nimmt eine Fehlerbestimmung auf der Grundlage linguistischer, psycholinguistischer, lernpsychologischer, soziologischer und pädagogischer Aspekte vor: Werden Fehler unter psycholinguistischer Perspektive beschrieben, sollte dies mit Blick auf die Lernersprache (vgl. Abschnitt 3.1) geschehen, anhand derer die individuelle Entwicklung der

sprachlichen Kompetenz eines Schülers ersehen werden kann. Die Relation der Lernerpersönlichkeit und ihrer sprachlichen Fehler sowie das Bewusstsein des Lernalers werden durch den psychologischen Zugang untersucht. So hat die **affektive Komponente von Fehlern**, nachdem sie vom Lehrer identifiziert worden sind, eine wichtige Bedeutung. Der lernpsychologische Zugang widmet sich der Frage, wie Sprache erworben wird und wie in diesem Erwerbsprozess Fehler zu sehen sind, während der soziologisch-sozialwissenschaftliche Ansatz die Beziehung zwischen Fehlern und ihren gesellschaftlichen Folgen untersucht. In diesem Zusammenhang werden Fragen thematisiert, inwieweit Leistungsversagen durch Fehler erklärt werden kann und in welchem Maße Fehler Indikator für eine Selektionsfunktion im Zusammenhang mit Leistungsmessung sind (vgl. hierzu Abschnitt 6.2). Ein pädagogischer Zugang untersucht den Fehler hinsichtlich der Frage, inwieweit durch seine Existenz Kommunikation behindert wird, und beschreibt daraus resultierende Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit des Schülers. Somit kann auf der Basis pädagogischer Leitvorstellungen und Lernziele eine Fehlerpädagogik begründet werden.

Aus den bisherigen Ausführungen wird ersichtlich, dass die Diskussion über didaktische Normen nicht unproblematisch ist und dass es für den unterrichtlichen Zusammenhang nicht ohne Weiteres möglich ist zu bestimmen, was ein *Fehler* ist. Zur Bestimmung einer „forschungstheoretischen und unterrichtspraktischen Ansprüchen gerecht werdenden Fehlerbeschreibung“ (Legenhausen 2001:48) nennt Legenhausen folgende Aspekte:

- Sie müßte psycholinguistische und lernpsychologische Begründungen für das Auftreten des Fehlers enthalten und somit nicht nur Ursachendiagnostik, sondern auch Fehlervorhersagen im bestimmten Rahmen ermöglichen.
 - Sie muß die Abweichung im linguistischen System lokalisieren, d. h. eine systemlinguistische Kategorisierung vornehmen.
 - Sie schließt eine Beschreibung der performativ-prozeßhaften Verarbeitungsbedingungen mit ein (Produktions- bzw. Interpretationsfehler mit oder ohne Zeitdruck).
 - Sie sollte auf der interaktionell-kommunikativen Ebene Hinweise auf die Konsequenzen bzw. Wirkungen des Fehlers im Kommunikationszusammenhang enthalten.
 - Die Beschreibung sollte eine Bezugsetzung zu bisherigen Unterrichtsinhalten und -zielen einschließen.
- (Legenhausen 2001:48f.)

Legenhausen sieht zwar die Aspekte selbstkritisch als idealtypisch und, gemessen an ihrer Komplexität, als kaum erfüllbar, dennoch wird hier eine Ausgangsbasis geschaffen, die eine als modern geltend wollende Fehlerdidaktik nicht stillschweigend als unerfüllbare Theorie abtun sollte. Vielmehr sind erste konkrete Umsetzungen anzustreben mit dem Ziel, das komplex gestrickte Netz der Fehlerdidaktik zu entwirren. In Kapitel 5 werden einige dieser Aspekte einer genaueren Untersuchung unterzogen.

2.3 Resümee

Aus der Perspektive der **formalen Linguistik** wird der **Fehler als Abweichung** verstanden, eine Abweichung, zu deren Bestimmung es einer Vergleichsgröße (Norm) bedarf. *Norm* wurde definiert als die den individuellen Sprachgebrauch verbindlich ordnenden Regeln und Vorschriften bezüglich des Gebrauchs sprachlicher Mittel. Da es eine diffizile Aufgabe ist, Normen eindeutig zu bestimmen, wird deren Festlegung häufig von Mitgliedern sozial einflussreicher Gruppen oder Institutionen übernommen. Während in Deutschland dies beispielsweise der Duden ist oder in Frankreich die *Académie française*, „hat die englische Sprache keine amtliche verbindliche Kodifizierung des Standards in Bezug auf Aussprache, Grammatik, Orthografie oder Lexis, sondern nur vage akzeptierte Gebrauchsnormen“ (Durrell 2002:287f.).

Bei der **Betrachtung des Fehlers aus dem Blickwinkel der Didaktik** wurde herausgestellt, dass eine Definition, so wie sie die Linguistik präsentiert, für den Englischunterricht lediglich eine eingeschränkte Gültigkeit haben kann, denn für den Englischunterricht bedarf es aufgrund einer verpflichtenden Leistungsbewertung vielmehr didaktischer Normen. Diese die Spezifik des Unterrichts berücksichtigenden Normen werden durch Verfasser von Lehrwerken und Richtlinien festgelegt, die jedoch nicht immer auf dem neuesten Stand sind. Eine Festlegung didaktischer Normen ist aus Gründen der Objektivität, Justiziabilität und Orientierung für die Schüler notwendig, allerdings darf eine Festlegung nicht dazu führen, dass Schülerleistungen ausschließlich auf der Grundlage festgelegter Normen bewertet werden. Vielmehr bedarf es einer angemessenen Flexibilität in der Anwendung sprachlicher Normen. Dazu ist es erforderlich, **linguistische, psychologische, lernpsychologische und pädagogische Aspekte** bei der Fehlerbeschreibung zu berücksichtigen. Für unterrichtliche Belange sollte sich daher eine Fehlerbestimmung primär an schon behandelten Teilnormen orientieren.

3 Das Problem der Fehlererklärung

Im Sinne einer angemessenen Auseinandersetzung mit Fehlern ist es wichtig, dass man die Ursachen der Fehler kennt, da sich eine Lehrperson darüber im Klaren sein sollte, warum Schüler Fehler machen. Es ist unstrittig, dass das Wissen über die Fehlerursachen in Bezug auf die Erkennung von Lernschwierigkeiten eine wichtige Hilfe darstellt, denn erst nach der Ermittlung von Schwierigkeiten lassen sich angemessene Maßnahmen ergreifen. Die Auseinandersetzung mit Fehlerursachen wirkt sich direkt auf das Lehrerverhalten aus. Besitzen Lehrer Kenntnisse über die Gründe, warum ihre Schüler Fehler machen, können sie Entscheidungen hinsichtlich seiner Korrekturmethodik treffen. Die Ursachenbestimmung stellt sich jedoch nicht unproblematisch dar, denn gerade die unterrichtliche Praxis zeigt die Vielfältigkeit von Gründen auf, die für Fehler verantwortlich sein können (vgl. Kleppin 2009:60). Müdigkeit, Nervosität, Unachtsamkeit oder auch Desinteresse, um nur einige wenige zu nennen, wurden bereits in der Diskussion über den Fehlerbegriff genannt (vgl. Abschnitt 2.1). Da diese Ursachen jeweils auf die gegenwärtige Verfassung des Schülers zurückzuführen sind und damit keinen konstanten Aussagewert für die Existenz von Fehlern zulassen, wird im Folgenden auf eine nähere Auseinandersetzung mit dieser Art von Gründen verzichtet.

Bei der **heutigen Ursachenbestimmung von Fehlern** ist eine mehr oder minder mechanische fehlerhafte Strukturübertragung der Erst- auf die Zweitsprache, wie es beispielsweise noch bei der Interferenzforschung der frühen Kontrastiven Linguistik der Fall war, eher die Ausnahme. Fehler werden vielmehr durch bestimmte kognitive Verfahren beim Lernen bzw. beim Gebrauch neuer Regeln, Strukturen und Kategorien erklärt (vgl. Ellis 1994:57-63).

Jedoch nicht alle Fehler sind muttersprachlicher Interferenz oder lernersprachlichen Hypothesen zuzuordnen. Neben diesen Fehlerursachen lassen sich im Fremdsprachenunterricht Fehler auch aufgrund spezifischer Schul- und Unterrichtssituationen erklären. Die Entstehung von Fehlern in den oben genannten Bereichen wird im Folgenden aufgezeigt.

3.1 Lernaltersprache

Die Antwort auf die Frage, warum Fremdsprachenlerner Fehler machen, ergibt sich aus der Frage, welche Vorgänge beim Fremdsprachenlernen ablaufen, wie es also zu Sprachproduktion kommt. Kieweg beschreibt die Sprachproduktion wie folgt:

Der Erwerb einer Fremdsprache verläuft keineswegs linear, sondern dynamisch, adaptiv, auf positive Rückmeldung ausgerichtet, selbstorganisierend und konstruktiv aus vielen Einzelfällen hervorgehend. (Kieweg 2006:31)

Aufgrund heterogener Lernerpersönlichkeiten durchlaufen die Lerner die verschiedenen Phasen des Spracherwerbs nicht simultan. Dieses Faktum lässt sich bereits daran ablesen, dass innerhalb einer Lerngruppe der Grad der Sprachbeherrschung zwischen den einzelnen Lernern variiert, d. h., dass jeder Lerner beim Erwerb einer Fremdsprache eine spezifische Lernaltersprache ausbildet, die sowohl Charakteristika der Muttersprache als auch der Zielsprache aufweist. Dabei ist von Bedeutung, dass eine vollständige Identität der Gesetzmäßigkeiten weder mit der Mutter- noch mit der Zielsprache existiert. Somit handelt es sich mit Bezug auf die zu erlernende Zielsprache um ein reduziertes Sprachsystem, das sich definieren lässt „as the linguistic system that language learners develop as they approximate the use of the target language and that might reflect features of the students’ native language” (Freeman 2008:731).⁸

Von der Erstsprache abweichende Strukturen beim Spracherwerb wurden und werden innerhalb des Spracherwerbs anders beurteilt als die Tatsache, dass Lerner beim Erwerb einer fremden Sprache Fehler machen. Die Erkenntnis, dass **Fehler beim Spracherwerb von Kindern etwas Normales** sind, führte beim Zweitspracherwerb zu der Überzeugung, dass es sich bei Fehlern der Lernenden nicht um etwas Zufälliges handelt, sondern dass sie „als Dokumentationen von Spracherwerbsverläufen und Annäherungen an die Zielsprache“ (Barkowski 2007:158) zu interpretieren sind. Da **Lernaltersprachen** als **instabile, dynamische, variable** und **leicht störbare Systeme** zu verstehen sind, sind Abweichungen von der Zielsprache konsequenterweise etwas völlig Natürliches. Da die Lernaltersprachenhypothese den Lerner in das Zentrum der Analyse stellt, ist es prinzipiell möglich,

die Fehleranalyse in die Lernaltersprachenanalyse zu integrieren und dabei die restriktive Sichtweise ausschließlich fehlerbezogener Analyse aufzubrechen zugunsten einer Betrachtungsweise, die die Fehler im größeren Sprachzusammenhang sieht und erklärt [...]. Erst der Einbezug größerer lernaltersprachlicher Zusammenhänge führt zu einer angemessenen Beurteilung dessen, was ein Fehler ist oder nicht, und wie er gewichtet werden muß. (Vogel 1990:18f.)

Zu klären bliebe, was mit „größeren lernaltersprachlichen Zusammenhängen“ gemeint ist. Es ist von einem Lernprozess auszugehen, der seine Endstufe nicht mit dem jeweils zu bewertenden Sprachprodukt erreicht hat, denn nur unter Beachtung der Erkenntnis, „dass fremdsprachliche Kompetenz sich über viele Zwischenstufen entwickelt, die notwendigerweise Stufen mit unterschiedlicher Fehlerdichte umfassen“ (Poletti 2001:8), ist eine Lernaltersprachenanalyse zu rechtfertigen. Dass die die Lernaltersprache charakterisierende Variabilität (s. o.) eine effiziente Korrektur erschwert, ist nicht verwunderlich. Die Schwierigkeit

⁸ Zu Definitionen zum Konzept der Lernaltersprache vgl. auch Raupach 2010; Sayer 2008; Pienemann 2006:35-39; Cherrington 2002:307; James 1998:3; Macht 1998:356; Vogel 1990:13.

dürfte in erster Linie darin begründet liegen, dass es an einem Vergleichswert, d. h. einer eindeutigen Norm, fehlt (vgl. hierzu Kapitel 2). Die zielsprachliche Norm der zu erlernenden Fremdsprache kann dabei nicht als Orientierung dienen, denn wenn Lernersprache als eigenständiges, wenn auch reduziertes Sprachsystem gesehen wird, dann ist es als solches in einem gewissen Rahmen unabhängig von der Zielsprachennorm zu beschreiben. Diese Tatsache wird von Düwell hervorgehoben, indem er die Lernersprache durch „ihren eigenen Charakter“ und „ihr eigenes Regelsystem“ (Düwell 2007:349) definiert. Daher würde es sich theoretisch verbieten, im Englischunterricht sprachliche Fehler unter Zuhilfenahme der Zielsprache zu bestimmen.

Für den gesteuerten Zweitsprachenerwerb kann dieses Desiderat, so wünschenswert die Realisierung der hier enthaltenen Implikation für viele Englischlehrer und -lerner wäre, nicht vollständig übernommen werden, weil der Aspekt der Leistungsbewertung ein nicht wegzudiskutierendes Charakteristikum von institutionalisiertem Englischunterricht ist (vgl. Abschnitt 6.2). Daher ist für fremdsprachenunterrichtliche Belange ein Normensystem zu entwickeln, das sowohl dem Kriterium der Bewertung von Sprachperformanz und -kompetenz als auch den Elementen der Lernersprache entspricht. Einen beide Aspekte berücksichtigenden Vorschlag zur Fehlergraduierung unterbreitet Vogel:

Für die Beurteilung der Sprachrichtigkeit der Lernersprache gilt, daß sie sich auf einer Skala bewegt, deren Endpunkt die system-linguistische basierte Norm der Zielsprache und damit die absolute Korrektheitsstufe ist und deren Anfangspunkt in Anbetracht pädagogisch-didaktischer, kommunikativer, soziologischer oder neuro-physiologisch-psychologischer Bedingungsfaktoren fremdsprachlicher Erwerbsprozesse eine mehr oder weniger große Abweichung von der zielsprachigen Norm sein kann. (Vogel 1990:14)

Hier handelt es sich um einen Vorschlag, der als Grundlage für die Erarbeitung eines Korrekturmodus vor dem Hintergrund des theoretischen Konzepts der Lernersprache genutzt werden kann. Die aufgeführten Bedingungsfaktoren spielen innerhalb des Korrekturprozesses eine zentrale Rolle und verdeutlichen einmal mehr, dass zur Beurteilung (fremd-)sprachlicher Leistungen mehr gehört als die reine Fixierung auf zielsprachige Normen. Es sollte u. a. verstärkt darum gehen, **die Mitteilungsabsicht der Schüler** ernster zu nehmen, d. h., die eigentliche Aussageabsicht, wenn auch fehlerhaft formuliert, als erbrachte Leistung mindestens ebenso stark zu gewichten wie die Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit, wobei darüber hinaus beachtet werden sollte, wie schwerwiegend diese Verstöße in Bezug auf die Erhaltung der Mitteilungsabsicht sind. Eine **ausschließlich auf Zielsprachenkonformität orientierte Fehlerkorrektur** kann **kontraproduktiv** sein. Es sollte vielmehr darum gehen, die Schüler dahingehend anzuleiten, Fehler – sowohl in der schriftlichen als auch der mündlichen Kom-

munikation – als etwas Selbstverständliches anzusehen und ihnen Möglichkeiten einer sinnvollen Handhabung mit ihnen aufzuzeigen. Es ist Schülern kaum zu vermitteln, dass sprachliche Fehler in der mündlichen Sprachproduktion beispielsweise als etwas völlig Normales gelten, während sie in der schriftlichen Sprachproduktion konsequent geahndet werden.

Ein solcher Umgang mit Fehlern setzt allerdings eine Lehrperson voraus, die sich der lernersprachlichen Partikularitäten nicht nur bewusst ist, sondern bereit ist, diese mit der erforderlichen Konsequenz in ihr schriftliches Korrekturkonzept zu integrieren, denn die Berücksichtigung der Lernersprache

erfordert seitens der Unterrichtenden einerseits eine besonders große Bereitschaft zur *Toleranz* im Umgang mit Abweichung von der zielsprachigen Norm und andererseits *Empathie* und *Sensibilität* gegenüber den Mitteilungsabsichten der Lernenden in Fällen eigenwilliger bis unzureichender sprachlicher Endkodierung. (Barkowski 2007:158)

Cherrington (2002) vertritt die Position, dass fossilisierte Sprachelemente durch Lernen und Lehren nicht beseitigt werden können. Er führt zur Illustration seiner These als Beispiel Sprachlerner an, die trotz jahrelanger Sprach(lern)erfahrung in einem Land nicht über ein bestimmtes Niveau ihrer Sprachperformanz hinauskommen. Die Gefahr einer permanenten Fossilierung existiert auch für den schulischen Englischunterricht. Englischlehrer wissen zu berichten, wie schwierig es ist, einmal fossilisierte Sprachelemente von Schülern in zielsprachenkonforme zu überführen. Diese Erkenntnis sollte jedoch nicht als Argumentationsgrundlage für die Abschaffung von Fehlerkorrektur im Englischunterricht fungieren. Da es nicht darum gehen kann, bei den Schülern eine *nativeness* herauszubilden, und da bestimmte Sprachelemente aufgrund der individuellen Besonderheiten der Lernersprache mehr oder minder korrekturresistent sind, sollte im Englischunterricht eine auf Toleranz und Empathie basierende Fehlerkorrektur erfolgen (zu konkreten Beispielen vgl. Seidlhofer 2007a:145).

In Bezug auf die Lernersprachen-Diskussion gibt es jedoch nach wie vor kritische Stimmen, die davon ausgehen, dass es angemessener sei, überprüfbare Faktoren zu diskutieren, als sich mit nicht beobachtbaren kognitiven Prozessen auseinanderzusetzen (vgl. hierzu Cherrington 2002). Sich einer derartigen Position anzuschließen würde die Ignorierung eines schülerorientierten Ansatzes bedeuten. Die geforderte Überprüfbarkeit von Fakten beinhaltet de facto nichts anderes, als die lernersprachlichen Äußerungen im Verhältnis 1:1 an der Norm der Zielsprache zu bewerten und das Konzept der Lernersprachenhypothese außer Acht zu lassen, was der Theoriediskussion zuwiderlaufen würde:

Gerade die Verwendung von Lernersprache in der Interaktion und die Untersuchung lernersprachiger Interaktionsformen wird eine der zentralen gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen für eine Forschung sein, die [...] sich um Lösungswege für Probleme der Lebens-

welt bemüht – und zur heutigen Lebenswelt gehört die Allgegenwart von lernersprachiger Kommunikation, wahrscheinlich mehr als Corder oder Selinker das vor fast 30 Jahren voraussehen konnten. (Knapp-Potthoff 2000:180f.)

In einer Zeit zunehmender interkultureller Kommunikation sollte sich eine schülerorientierte Fehlerdidaktik dieser Herausforderung stellen.

3.2 Mutterspracheninduzierte Fehler

Als eine zentrale Fehlerquelle ist die Übertragung sprachlicher Strukturen aus der Muttersprache in die Zielsprache zu nennen (= **Interferenzen**).⁹ Vertreter der kontrastiven Linguistik gehen sogar unter der Bedingung, dass strukturelle Divergenzen zwischen Sprachen erkannt und beschrieben werden, von der Vorhersagbarkeit von Fehlern aus. Für viele divergente Strukturen mag das zutreffen. Die Hypothese kann jedoch nicht als allgemeingültig bezeichnet werden, da es Strukturunterschiede gibt, die den Schülern keine Schwierigkeiten bereiten. Als Beleg hierfür führt Kleppin (1998:32) exemplarisch chinesische Deutschlerner an, die keine Probleme beim Erlernen der deutschen Flexionsendungen haben, obwohl es im Chinesischen keine Flexionsendungen gibt. Die chinesischen Lerner begründen dies damit, dass Verbmarkierungen für sie eine Erleichterung des Sprachverständnisses darstellen und man sich leicht an sie gewöhne. Hier liegt zweifelsohne eine sehr subjektive Einstellung vor, und singuläre Beispiele können nicht zu einer Verallgemeinerung führen, dennoch zeigt dieses Beispiel, dass die in der kontrastiven Erwerbstheorie aufgestellte Hypothese nicht von allgemeingültiger Natur ist. Dass der muttersprachliche Einfluss auf die zu erlernende Fremdsprache natürlich von Bedeutung ist, verdeutlicht Nieweler (2002:76), wenn er unter Bezugnahme der Erkenntnisse der Spracherwerbstheorie darauf verweist, dass sich **muttersprachliche Einflüsse beim Lernen einer Fremdsprache** nicht vermeiden lassen und dass Interferenzen vor dem Hintergrund kommunikativer Prozesse etwas völlig Normales sind.

Die Diskussion über mutterspracheninduzierte Fehler sollte daher quantitative und verstärkt qualitative Aspekte berücksichtigen. In diesem Zusammenhang spielen die verschiedenen Bereiche, in denen muttersprachlicher Transfer zu finden ist, eine wesentliche Rolle. Die Frage, in welchen Bereichen negativer muttersprachlicher Transfer konkret bezogen auf den Fremdsprachenunterricht zu finden ist, beantwortet Macht wie folgt:

[...] gelernte fremdsprachliche Entsprechungen von muttersprachlichen Wörtern werden ohne Rücksicht auf deren Gebrauchsrestriktionen verwendet, syntaktische Strukturen werden nach gewohnten Strukturen der Muttersprache gebildet und oft werden sogar ausgangssprachliche Rede-

⁹ Ein detaillierter Sprachvergleich zwischen der deutschen und englischen Sprache wird in König/Gast (2007) vorgelegt.

wendungen (Kollokationen, Standard-Phrasen und Idiome) durch wörtliche Übersetzung in die beabsichtigte fremdsprachliche Äußerung importiert. (Macht 1998:360)¹⁰

Neben linguistischen Kategorien lassen sich jedoch ebenso pragmatische Bereiche für das Auftreten mutterspracheninduzierter Fehler feststellen. Innerhalb der Grenzen des Unterrichts fallen Fehler aus pragmatischen Bereichen weniger ins Gewicht, da fast alle an der Kommunikation beteiligten Schüler dem gleichen soziokulturellen Hintergrund entstammen.¹¹ Verstöße gegen diese Bereiche werden aus eben diesen Gründen im Vergleich zu syntaktischen oder morphologischen Verstößen weniger stringent geahndet.

Generell werden von Schülern neue Sprachdaten mit dem bereits vorhandenen Sprachsystem – eben der Muttersprache – verglichen und entsprechend diesem System in das neue Sprachsystem eingeordnet. Aus dieser Lernstrategie lässt sich ableiten, dass nicht nur Strukturen mit stark abweichenden, sondern auch mit ähnlichen Elementen für die Fehlerentstehung von Relevanz sein können, da sich Schüler der Gefahr einer falschen Übertragung, die die Ähnlichkeit der Strukturen in sich birgt, oft nicht bewusst sind, was ihnen oftmals das Gefühl einer trügerischen Sicherheit gibt.

Folgende Beispiele¹² sollen als Illustration dienen:

- | | |
|--|---|
| (2) Bier | *bier |
| (3) (Orangen-)Marmelade | *marmelade |
| (4) Butter | *Butter |
| (5) wundervoll | *wonderfull |
| (6) Peter kommt immer um acht Uhr in seinem Büro an. | *Peter always arrives at 8 o'clock at his office. |
| (7) Ich mache oft meine Hausaufgaben [...] | *I do often my homework [...] |

Die Beispiele (2)–(5) sind dem Bereich der Orthographie zuzuordnen. Es handelt sich hier um Fehler, die sich darin unterscheiden, dass einmal die deutsche Schreibung völlig übernommen wird ([2]–[3]), dass die deutsche Konvention, Substantive mit Majuskeln zu schreiben, ins Englische übertragen wird (4) oder dass ein Teil des Wortes (5) aus der deutschen Sprache in die englische übernommen wird. In Bezug auf die Rechtschreibung führt Segermann aus:

¹⁰ Ein konkretes Beispiel aus der Klausur eines Schülers (Leistungskurs 12) belegt die Aussagen Machts. Das deutsche geflügelte Wort „Friede, Freude, Eierkuchen“ wurde dort mit „peace, joy and egg-cake“ übersetzt, wobei man schon davon ausgehen kann, dass das vom Schüler wirklich ernst gemeint ist. Letztlich ist es aber nicht mehr zweifelsfrei zu klären.

¹¹ In dieser Einschätzung wird davon ausgegangen, dass die Schüler einer Klasse mehrheitlich Deutsche sind, was nicht mehr uneingeschränkt auf alle Lerngruppen zutrifft.

¹² Die Beispiele stammen aus meiner eigenen Unterrichtserfahrung.

Bei der Konfrontation mit der fremdsprachlichen Schrift werden die in der Muttersprache automatisierten Laut-Schrift-Entsprechungen oder Phonem-Graphem-Korrespondenzen ohne Weiteres (d. h. wenn dem nicht vorgebeugt wird) auf die Fremdsprache(n) übertragen und führen dann zu den bekannten und gefürchteten muttersprachlichen Interferenzen. (Segermann 2004:184)

Piepho (2003:21) stellt fest, dass die Rechtschreibung noch immer einen hohen Stellenwert hat. Dabei kritisiert er, dass im Fremdsprachenunterricht eine sorgfältige methodische Rechtschreibvermittlung, so wie dies für den muttersprachlichen Erstschriftunterricht der Fall ist, nicht stattfindet. Das Problem der Rechtschreibbewertung wird sich in der nahen Zukunft, besonders für den Englischunterricht der Klassen 5, noch verstärken, da der in der Grundschule angebotene Englischunterricht bisher fast ohne Rückgriff auf die Schrift abläuft. Viele Grundschüler haben jedoch das Bedürfnis, sich schriftsprachlich mitzuteilen. Da ihnen dies der Englischunterricht in der Grundschule nicht ermöglicht, entwickeln sie ihre eigene Rechtschreibung, die sich in hohem Maße an der Lautung der englischen Wörter anlehnt. Die somit entstehende Diskrepanz zeigt dann in der weiterführenden Schule negativen Auswirkungen, wenn nach wenigen Wochen benotete Vokabeltests und die erste englische Klassenarbeit geschrieben werden. Daher scheint eine adäquate Rechtschreibschulung zu Beginn des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I angeraten. Zu dieser generellen Problematik kommen im weiteren Lernverlauf noch die Schwierigkeiten hinzu, die sich im Bereich der Orthographie für Schüler ergeben, die mehrere Sprachen lernen. Zu nennen sind hier beispielsweise die Interferenzen zwischen Englisch und Französisch: *example* (engl.) vs. *exemple* (fr.).

Beispiele (6) und (7) zeigen Verstöße gegen den Satzbau auf. Hier wird zum einen gegen die – didaktisierte – Wortstellungsregel *place before time* (6) verstoßen, zum anderen wird das *adverb of frequency* (7) falsch positioniert. Alle diese Fehler können jedoch nur entstehen, da eine – relative – Ähnlichkeit zwischen den deutschen und den englischen Strukturen besteht. Die hier aufgezeigten Fehler werden vermutlich von Lernern, die einen sich vom Deutschen unterscheidenden L1-Hintergrund haben, nicht gemacht.

Um eine genauere Erfassung von Fehlerursachen in diesen Bereichen zu ermöglichen, ist eine qualitative Differenzierung von Lernstrukturen notwendig. Dabei lassen sich divergente, konvergente und asymmetrische Lernstrukturen unterscheiden. Unter asymmetrischen Lernstrukturen wird sowohl die Nichtexistenz einer '1:1-Entsprechung' zwischen der deutschen und der englischen Struktur verstanden als auch das besonders für Präpositionen geltende Phänomen, dass einer deutschen Äußerung verschiedene englische Äußerungen zugeordnet werden können.

Als divergent werden Strukturen bezeichnet, die sich dadurch charakterisieren, dass ein deutscher Begriff zwei oder mehreren englischen entspricht. Folgende Beispiele seien zur Verdeutlichung angeführt:

- (8) Drei Wörter für „bemerken“:
*I **noticed** somebody behind the tree.*
Ich **bemerkte** jemand hinter dem Baum.
*“That’s life”, he remarked **ironically**.*
„So ist das Leben“, **bemerkte** er ironisch.
*She didn’t **realize** her mistake.*
Sie **bemerkte** ihren Fehler nicht. (Kieweg 2007a:12)

Besonders im Bereich des Wortschatzes stellen die zahlreich existierenden Synonyme eine große Fehlerquelle für Schüler dar, wie das Beispiel (8) zeigt.

Gibt es für zwei oder mehrere deutsche Begriffe nur einen englischen, handelt es sich um eine konvergente Lernstruktur:

- (9) es gibt/da ist/da steht/da befindet sich – there is/there are

Eine häufige Fehlerquelle stellen diese Lernstrukturen deshalb dar, weil Schüler – gerade jüngere Schüler – nicht über das notwendige Maß an Sprachbewusstsein (vgl. Abschnitt 5.4) verfügen, das benötigt wird, um Einsichten in das System der zu erlernenden Sprache zu erhalten und Entscheidungen darüber treffen zu können, welche sprachliche Form das neue Sprachsystem für eine sprachlich korrekte Äußerung erfordert.

Probleme entstehen für Schüler vor allem in den Bereichen, die es im Deutschen nicht gibt. Exemplarisch seien hierzu die im englischen Tempussystem existierenden Verlaufsformen (*progressive aspect*) genannt oder die morphologische Form der Adverbien der Art und Weise. Da dem Schüler solche Kategorien nicht bekannt sind, bedient er sich zwangsläufig der ihm aus seiner Muttersprache bekannten Strukturen, die dann notwendigerweise zu Fehlern führen. Im Bereich des Wortschatzes birgt die englische Sprache zahlreiche Fehlerquellen für Schüler. Neben den sogenannten *false friends*, bei denen es sich um „items [handelt], die aufgrund ihrer orthographischen, grammatischen, phonetischen und/oder besonders lexikalischen Ähnlichkeit immer wieder inkorrekt verwendet werden und die letztlich zu ’fossilierten Fehlern’ führen“ (Dretzke/Nester 2001:4), stellt der Bereich der Homophone ein interessantes Phänomen dar. Da es sich hierbei um Wörter mit gleicher Aussprache, aber verschiedener Lautung und Bedeutung handelt, ist deren Gebrauch für Schüler im schriftlichen Bereich in hohem Maße fehleranfällig. Bei einer zu fordernden Neuorientierung der Fehlerdidaktik sollten solche Aspekte stärker berücksichtigt werden. Besonders für die Bereiche der asymmetri-

schen und divergenten Strukturen wäre die Entwicklung von Korrekturstrategien wünschenswert, die dem lernersprachlichen Entwicklungsstand und der Komplexität der englischen Sprache gerecht werden. Zu denken wäre beispielsweise an die aus der französischen Didaktik stammende Unterscheidung hörbarer und nicht hörbarer Fehler.¹³ Insgesamt bedarf es einer intensiven unterrichtlichen Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen, die aus diesen Bereichen entstammen. Ein kontrastives Arbeiten ist dabei innerhalb der Fehlerdidaktik ein wichtiger methodischer Baustein, den es zu fördern gilt (vgl. hierzu Abschnitt 4.2).

3.3 Entwicklungsinduzierte Fehler

Bei entwicklungsinduzierten Fehlern liegt die Vorstellung zugrunde, dass muttersprachlicher Transfer in die Zweitsprache als Fehlerquelle ausscheidet. Vielmehr sind Fehlerursachen in der Struktur der Zweitsprache selbst zu suchen. Entwicklungsinduzierte Fehler sind neben dem gesteuerten Fremdsprachenerwerb auch beim natürlichen Zweitspracherwerb zu beobachten.

Nach Bausch/Kasper (1979) verfügt ein Fremdsprachenlerner über einen „internen mentalen Mechanismus“, der für den Lerner aus den ihm dargebotenen sprachlichen Daten (*input*) diejenigen herausfiltert, die er gemäß seiner Entwicklungsstufe aufnehmen kann (*intake*).¹⁴ Mittels dieser aufgenommenen Sprachdaten werden dann Hypothesen über das zweitsprachliche Regelsystem gebildet (vgl. hierzu auch Kleppin 2009:60); diese Hypothesen werden in einem fortdauernden Überprüfungsprozess so lange weiterentwickelt, bis neues Sprachmaterial in das Regelsystem aufgenommen wird, alte Hypothesen verworfen und neue gebildet werden, so dass sich ein kontinuierlicher Umstrukturierungsprozess mit dem Ziel der Verbesserung der Beherrschung des zu erlernenden Sprachsystems vollzieht (vgl. Abschnitt 3.1). Entwicklungsinduzierte Fehler erklären sich somit aus einem Zwischenstadium des Zweitspracherwerbs und können als Signal erfolgreichen Lernens gewertet werden. Sie entstehen nicht auf der Basis eines negativen L1-Transfers, sondern sind *intralingual* zu begründen. Daher bilden Schüler Strategien, die in längerfristig wirksame Lernprozesse und -strategien und spontane Gebrauchsstrategien differenziert werden können (vgl. Timm 2003:204f.; vgl. hierzu auch Ellis 1994:58-60). Im Folgenden sollen die Übergeneralisierung, der Rückgriff auf Regularitäten aus der Muttersprache, die strukturelle Vereinfachung, die Vermeidungs-

¹³ Von hörbaren Fehlern spricht man, wenn eine graphische Abweichung beim Vorlesen oder Sprechen die Lautung verändert.

¹⁴ Mit *input* ist das sprachliche Material gemeint, das dem Schüler zur Verfügung gestellt wird, um Kommunikation erfolgreich durchführen zu können. Was der Schüler von den zur Verfügung gestellten Mitteln wirklich in sein Sprachrepertoire aufnimmt, wird als *intake* bezeichnet.

strategie, die Strategie des *foreignizing* sowie die Strategie des *language switching* anhand von Beispielen dargestellt werden.¹⁵

Übergeneralisierung bedeutet, dass die vom Lerner erkannten sprachlichen Gesetzmäßigkeiten auf Bereiche erweitert werden, in denen sie keine Anwendung finden:

*She goed to the pictures.

*She cans speak French. (Kieweg 2007a:12)

Fehler, die diesem Bereich zugeordnet werden können, sind für den Lernprozess relevant.

Beim Rückgriff auf **Regularitäten aus der Muttersprache** werden muttersprachliche Strukturen auf die Fremdsprache übertragen:

*I live here since Christmas.

*I have my car for tens years. (Kieweg 2007a:12)

Bei der **strukturellen Vereinfachung** reduzieren Lerner ihnen überflüssig erscheinende Merkmale:

Tom *play football.

*The thief has *be arrested.* (Timm 2003:204)

Vermeidungsstrategien werden vom Schüler verwendet, wenn er ihm unbekannte oder nicht präsente Strukturen umschreibt, wobei Timm diese Fehler nicht als Fehler im üblichen Sinne sieht:

The man did something he didn't want to do (statt By mistake the man did ...)

The radio ... everybody could hear the radio (statt The radio could be heard by everybody)
(Timm 2003:205)

Gehring fordert, die Strategie der Umschreibung im Unterricht zu fördern, denn dies kann „zu mehr Sicherheit in der Verwirklichung alternativer, L2-basierter Versprachlichungspläne führen, damit die Schüler lernen, ad hoc zu umschreiben, wofür ihnen momentan die akkurate Wendung fehlt“ (Gehring 2004:195).

Bei der Strategie des *foreignizing* anglisieren Schüler ein ihnen unbekanntes oder nicht präsent Wort durch ein Wort aus ihrer Muttersprache:

**He nims the remote control* [...]. (Kieweg 2007a:12)

¹⁵ Weitere Fehlerquellen mit Beispielen finden sich bei Kieweg (2007a:12).

Bedient sich der Schüler bei einer fremdsprachlichen Äußerung eines Wortes/Ausdrucks seiner Muttersprache, spricht man von *language switching*:

*I hit him without Absicht. (Kieweg 2007a:12)

Bezogen auf den Lerner mit Deutsch als Muttersprache, lassen sich hier mit der Übergeneralisierung, dem Aspekt der strukturellen Vereinfachung oder den Vermeidungsstrategien Strategien zusammenfassen, deren Anwendung in einer interkulturellen Kommunikation kaum zu Kommunikationsproblemen führen werden. Hier liegen zwar – gemessen an linguistischen Normen – Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit vor, es sollte in der fachdidaktischen Diskussion aber darüber nachgedacht werden, ob Fehler der oben beschriebenen Art nicht minder schwer gewichtet werden können. Ein fehlertoleranter Umgang könnte einen Beitrag dazu leisten, die Kommunikationsabsicht der Schüler stärker in den Vordergrund zu stellen, was positive Auswirkungen auf die Motivation der Schüler haben und die Freude an der fremden Sprache erhöhen könnte. Viele derzeit gültige administrative Vorgaben der Bundesländer (vgl. Abschnitt 7.1) ermöglichen Englischlehrern allerdings die Realisierung eines fehlertoleranteren Zugangs in diesen Bereichen nicht.

3.4 Unterrichtsinduzierte Fehler

Mit unterrichtsinduzierten Fehlern wird ein Bereich angesprochen, der ausschließlich im Fremdsprachenunterricht vorzufinden ist. Diese durch die Schul- und Unterrichtssituation induzierten Fehler entstehen z. B. durch die Lehrperson, ungeeignete Lehrmaterialien oder die Gestaltung von Übungen. Die folgenden zentralen Ursachen unterrichtsinduzierter Fehler beziehen sich dabei nur auf die unmittelbar für den Unterricht relevanten Konstituenten. Faktoren wie Lehrplan oder Lehrerausbildung, die nur mittelbar zum Unterrichtsgeschehen gehören, werden nicht ausführlich dargestellt.

Schüler werden im Fremdsprachenunterricht zu fremdsprachlicher Textproduktion aufgefordert ungeachtet der Tatsache, ob die Schüler dazu bereit sind oder ob die notwendige sprachliche Kompetenz bereits ausreichend vorhanden ist. Ohne die Möglichkeit der rezeptiven Aufnahme von (neuen) L2-Elementen erhalten zu haben, werden Schüler angehalten, sprachliche Äußerungen zu produzieren. In dieser 'Zwangssituation' entstehen dann Schüleräußerungen, die situationsbedingt falsch oder sinnlos sind.

Im Hinblick auf Fehlerentstehung spielt die **Lehrperson** ebenfalls eine zentrale Rolle, da sie eine nicht **unwesentliche Fehlerquelle** darstellen kann. Ein Grund ist darin zu sehen, dass

sowohl die Unterrichtstechniken als auch -methoden der Lehrperson unzureichend sein können. Verständnisschwierigkeiten mögen damit erklärt werden, dass Lehrer und Lerner auf divergenten Niveaus agieren und sich daraus resultierend für die Schüler die Schwierigkeit ergibt, nicht mehr in die 'Welt' des Lehrers folgen zu können. Dies impliziert die Frage nach den Ursachen für das Zustandekommen so unterschiedlicher 'Welten'. Ein Kriterium ist möglicherweise in der mangelnden Fähigkeit seitens des Lehrers zu sehen, den Stoff adäquat zu vermitteln. Ellis (1994) vertritt die Position, dass Schüler, die sich auf den Lehrer verlassen (können) müssen, sich die durch falsche Lehrerklärungen initiierten Fehler einprägen und ihrerseits in ihre sprachlichen Produktionen übernehmen. Es scheint jedoch angebrachter zu sein, in diesem Zusammenhang von simplifizierten, die Komplexität reduzierenden Erklärungen zu sprechen. Eine für Unterrichtszwecke notwendig durchzuführende didaktische Reduktion eines zu vermittelnden Lehrstoffes birgt allerdings die Gefahr, Schülern Sachverhalte mitzuteilen, die einer zielsprachigen Normüberprüfung nicht immer standhalten können. So wird der Gebrauch von *some* und *any* im Englischunterricht oftmals darauf beschränkt, *some* in affirmativen Sätzen und *any* in negativen und interrogativen zu verwenden. Der Gebrauch der Konditionalsätze ist ein weiteres Beispiel. Ihre Verwendung wird im Englischunterricht aufgrund „semantisch-logischer Merkmale“ (Gnutzmann/Kiffe 1995:49) auf drei verschiedene Typen beschränkt, die sich mit einer fest determinierten Zeitenfolge unterscheiden lassen. Dass dies jedoch nicht uneingeschränkt der Sprachrealität entspricht, machen Gnutzmann/Kiffe (1995:49ff.) deutlich, und sie weisen darauf hin, dass aufgrund von notwendigen Lernstoffbeschränkungen unterrichtlich nicht alle Phänomene einer grammatischen Erscheinung thematisiert werden können. Daher sind es oftmals (grammatikalische) Halbwahrheiten, die dazu führen, dass Schüler dann in den Bereichen Fehler machen, die von den vereinfachten Regeln nicht mehr abgedeckt werden.

Neben **unzureichenden Regelerklärungen** können Fehler durch ein zu schnelles Vorgehen seitens der Englischlehrer entstehen. Oftmals bleibt den Englischlehrern nicht die nötige Zeit für eine zeitlich sinnvoll gestaltete Unterrichtsführung.¹⁶ Die Leidtragenden sind die Schüler, die es in letzter Konsequenz 'ausbaden' müssen, wenn ihre Lehrer im Eiltempo die verschiedenen *units* behandeln, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, dass bei Schülern *input* nicht gleich *intake* ist.

Neben den beschriebenen Unzulänglichkeiten des Lehrers können **ungeeignete Lehrmaterialien** und die darin angebotenen Übungen zu unterrichtsinduzierten Fehlern führen

¹⁶ Sätze wie „Das Schuljahr ist kurz, ich muss das Buch vor Beginn der großen Ferien abschließen“ sind oft von Englischlehrern vorgebrachte Begründungen.

(Kieweg 2007b:3). Lehrmaterialien, die auf der Grundlage des Lehrplans geschrieben werden, können Fehler hervorrufen, die auf eine falsche Gewichtung oder Sequenzierung zurückzuführen sind. Exemplarisch sei hier – besonders relevant für den Anfangsunterricht – die häufige Verwendung des *present progressive* oder des *simple past* genannt. Das bestehende Problem liegt in der Diskrepanz zwischen dem, was vermittelt wird, und dem, was vermittelt werden müsste, um sich – gerade im Anfangsstadium des Lernprozesses – adäquat mitteilen zu können. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich die zu erwerbenden Strukturen erst nach und nach aufbauen müssen (vgl. Abschnitt 3.1). Jedoch begehen die Autoren von Lehrwerken immer wieder den Fehler, bestimmte Strukturen über Gebühr zu behandeln, was zu einem übergeneralisierenden Gebrauch der entsprechenden Struktur führen kann.

Zu stark didaktisierte Texte, die beispielsweise die Vermittlung eines speziellen Grammatikphänomens in den Vordergrund rücken, können dazu beitragen, dass Schüler die unnatürlich häufig auftretenden Strukturen durch intensives Üben in ihr Sprachrepertoire aufnehmen und in ihren sprachlichen Äußerungen anwenden und dann feststellen müssen, dass deren häufiger Gebrauch nicht Sprachrealität ist.

3.5 Resümee

Als übergeordnete Erklärung für sprachliche Fehler wird das **Lernersprachensystem** gesehen. Grundlegend ist dabei die Einsicht, dass jeder Lerner die zur Sprachproduktion führenden Vorgänge unterschiedlich durchläuft, so dass er seine spezifische Lernersprache ausbildet. Von großer Bedeutsamkeit ist dabei die Erkenntnis, dass es sich bei diesen Lernersprachen um **reduzierte Sprachsysteme** handelt, so dass Abweichungen von der Zielsprache als etwas völlig Normales angesehen werden können. Daher sollten fehlerhafte Sprachstrukturen nicht ohne Weiteres an der Zielsprachennorm gemessen werden. Im institutionalisierten Englischunterricht wäre daher die Entwicklung eines Normensystems wünschenswert, das die Pole 'system-linguistisch' und 'Lernersprachensystem' miteinander verbindet. Für den Englischunterricht ist daher neben der Bewertungskomponente der Sprachrichtigkeit die **Aussageabsicht der Schüler** ein wichtiges Kriterium für die Leistungsbeurteilung. Besonders vor dem Hintergrund einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit kann es nicht darum gehen, Lernende zu *native speakers* 'auszubilden'.

Im Kontext der Fehlererklärung wurden die aus der speziellen Erwerbssituation des Fremdsprachenunterrichts resultierenden Fehler anhand dreier weiterer Bereiche beschrieben: **mutterspracheninduzierte Fehler**, **entwicklungsinduzierte Fehler** und **unterrichtsinduzierte Fehler**. Die Verwendung muttersprachlicher Strukturen ist ein fehlerkonstituierender

Faktor beim Fremdspracherwerb. Mutterspracheninduzierte Fehler treten in grammatischen, syntaktischen, pragmatischen und phonologischen Kategorien auf. Gründe für Schülerfehler dieser Art wurden allgemein darin gesehen, dass Schüler neu gelernte Strukturen der Zielsprache mit denen der Muttersprache vergleichen, wobei die aus der eigenen Sprache bekannten Sprachdaten dominant sind, so dass zielsprachige Strukturen nicht sofort in das neue Sprachsystem eingeordnet werden können. Strukturen, die denen der Muttersprache ähnlich sind oder die von ihr abweichen, sind für die Fehlerentstehung bedeutsam. Daher erscheint **die Entwicklung einer auf Sprachvergleich angelegten Fehlerdidaktik** sinnvoll. Dies zu realisieren wird sich vor allem in den Lerngruppen als schwierig erweisen, in denen nicht alle Schüler den gleichen muttersprachlichen Hintergrund haben. Als eine weitere Gruppe von Fehlern im Fremdsprachenunterricht wurden entwicklungsinduzierte Fehler vorgestellt. Sie beruhen auf der Tatsache, dass Lerner, je nach L2-sprachlichem Entwicklungsstand, aus dem vorhandenen Lernmaterial bestimmte L2-Elemente herausgreifen (d. h. Hypothesen bilden über die Fremdsprache) und in ihr Sprachsystem einordnen. Im Verlaufe eines kontinuierlich vollzogenen Umstrukturierungsprozesses wird so (durch Hypothesenbildung und -verwerfung zugunsten einer neuen Hypothese) über notwendige Zwischenstadien der zielsprachlich korrekte L2-Erwerb angestrebt. Später als falsch verworfene Hypothesen (= Fehler) sind auf Generalisierungsprozesse bei der Hypothesenbildung zurückzuführen und markieren Lernfortschritte beim Erwerb der Fremdsprache. Im Zusammenhang mit **unterrichtsinduzierten Fehlern** ist dargestellt worden, dass Schülerfehler durch (einen permanenten) Zwang zur Sprachproduktion entstehen können, da Schüler, obwohl sie die benötigten Strukturen noch nicht beherrschen, sinnlose oder falsche Formulierungen produzieren. Mit Blick auf die Lehrperson ist darauf hingewiesen worden, dass Schülerfehler durch **unvollständige, simplifizierte** oder **fehlerhafte Lehrerklärungen** oder durch eine zu schnelle Vorgehensweise entstehen können. Ferner liegt eine nicht zu unterschätzende Fehlerquelle in der falschen Gewichtung und Sequenzierung von Inhalten in Lehrwerken. All diese Ursachen lassen eine dringende Überprüfung des *Status quo* als sinnvoll erscheinen, um daraus ableitend **konkrete Handlungskonsequenzen innerhalb der Fehlerdidaktik** zu entwerfen. Darauf wird in Kapitel 9 genauer eingegangen.

4 Fehlerkorrektur im Englischunterricht

Nicht zuletzt durch die Ergebnisse der diversen internationalen Vergleichsstudien (z. B. DESI, PISA oder TIMS) (Klein 2008; Beck/Klieme 2007; Deutsches Pisa-Konsortium 2001) ist das Gesamtsystem Schule in Deutschland stark in die Diskussion geraten. Eine immer lauter werdende Kritik am bundesdeutschen Bildungssystem hat auch vor den Leistungen des Fremdsprachenunterrichts nicht haltgemacht. So sieht Bleyhl (2000) Defizite fremdsprachlichen Lernens (z. B. Systematisierung des fremdsprachlichen Lernens, Formalisierung des Fremdsprachenunterrichts, Vernachlässigung der eigentlichen Funktionalität von Fremdsprachenunterricht) durch Prozesse wie Globalisierung und Europäisierung (vgl. Einleitung) begründet. Bereits weit vor der Veröffentlichung der Ergebnisse stand Bliesener (1995) den Leistungen des Fremdsprachenunterrichts kritisch gegenüber, die sich seiner Auffassung nach in der Literaturlastigkeit des Oberstufenunterrichts, einer Vernachlässigung des internationalen Zusammenhangs im Hinblick auf die Anforderungen an den zukünftigen europäischen Bürger, in einer fehlenden Verzahnung schulischen und außerschulischen Fremdsprachenunterrichts, der Länge der Lehrgangsdauer und einer fehlenden Flexibilität in Bezug auf die Bedürfnisse der Lernenden zusammenfassen lassen. Mit Bezug auf die Fehlerdidaktik kritisiert Zydatiś (2002:12) „historisch gewachsene Fehlentwicklungen“, zu denen er „die einfallslose Fehlerzählerei, die Scheinobjektivität sach- und weltfremder Prüfungsanforderungen und die abbilddidaktisch reduzierte Form der Textarbeit der Oberstufe auf die rein philologisch motivierte Textaufgabe“ zählt.

Der Sprache kommt – vereinfacht ausgedrückt – die Funktion zu, Menschen verschiedener Herkunft miteinander zu verbinden. Der hier implizierte Aspekt der Befähigung zu internationaler Kommunikation (vgl. Abschnitt 5.2) lässt den Bereich der Fehlerdidaktik nicht unberührt und erfordert eine **veränderte Methodik der Fehlerkorrektur** (vgl. Abschnitt 4.2). Anstatt den Schülern die Anerkennung für die Verwendung vieler sprachlich richtiger Strukturen auszusprechen, dienen sprachliche Fehler vor allem immer noch als Gradmesser fremdsprachlicher Leistungen und gehen mit einer auf Auslese angelegten Leistungsbewertung einher (vgl. Abschnitt 6.2).

Diese Feststellung trifft besonders auf die Korrektur schriftlicher Texte¹⁷ zu. Eine so durchgeführte Korrekturpraxis kann den Schülerleistungen in keiner Weise gerecht werden. Daher lässt sich generell die **Frage nach der Effizienz von Korrekturen** stellen. Innerhalb der Fachliteratur wird die Notwendigkeit der Fehlerkorrektur kontrovers diskutiert. Für den Bereich der mündlichen Korrektur haben empirische Studien belegt, dass es der ausdrückliche Wunsch von Fremdsprachenlernern ist, korrigiert zu werden (vgl. Kleppin/Königs 1991; Gnutzmann/Kiffe 1993). Innerhalb dieser Studien handelte es sich bei den Befragten um verschiedene Lernerpopulationen. So wurden bei Gnutzmann/Kiffe (1993) beispielsweise Lehramtsstudenten befragt. Bei ihnen darf im Hinblick auf ihren später auszuübenden Beruf im Allgemeinen davon ausgegangen werden, dass das Thema Fehlerkorrektur 'berufsbedingt' von größerer Relevanz ist.

Bezogen auf schriftliche Korrekturen, liegen kaum empirische Studien zur Einstellung der Schüler zur Fehlerkorrektur vor. Insgesamt kann jedoch für den Bereich der schriftlichen Korrektur angenommen werden, dass Schüler Korrekturen als wichtig im Sinne einer Verbesserung der Sprachperformanz erachten. Truscott (1996) hingegen vertritt einen völlig konträren Standpunkt. In seinem Forschungsbericht zweifelt er die Effektivität von Korrekturen an, wobei er sich speziell auf die Korrektur grammatischer Fehler bezieht. Dabei geht er in seiner Argumentation sogar so weit, Korrekturen einen schädlichen Einfluss auf Lernende zu attestieren (vgl. hierzu auch Haß 2006:304). Truscott versucht seine These u. a. mit den Ergebnissen verschiedener Forschungsprojekte (vgl. Truscott 1996:329-333) zu belegen. Seine Schlussfolgerung, dass Fehlerkorrektur Hemmungen und Angst erzeugt, ist jedoch zu pauschal, da er die Fehlerkorrektur undifferenziert als negativ darstellt. Daher lässt sich insgesamt sagen, dass die Position Truscotts, die in ihrer Argumentation als extrem und einzigartig

¹⁷ Zentrale Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Fehlerkorrektur diskutiert Havranek (2002:27-29). Bei der mündlichen Fehlerkorrektur ist die Lehrperson aufgefordert, direkt nach der sprachlichen Äußerung des Schülers zu entscheiden, ob ein Verstoß gegen sprachliche Normen vorliegt und wie darauf zu reagieren ist, wohingegen bei der schriftlichen Korrektur ausreichend Zeit zur Verfügung steht, um über die Richtigkeit einer sprachlichen Äußerung nachzudenken und sich ggf. durch Handbücher oder bei Kollegen Hilfe zu holen (vgl. Ulrich 2009:5). Bei der schriftlichen Korrektur kann es vorkommen, dass ein korrigierender Englischlehrer nicht versteht, was Schüler ausdrücken möchten. In der mündlichen Situation besteht für ihn die Möglichkeit der Nachfrage bei den Schülern. Havranek (2002:27) weist darauf hin, dass in der mündlichen Korrektur in der Regel nur das verbessert wird, was eindeutig falsch oder leicht zu verbessern ist. Während bei der mündlichen Korrektur die Toleranz bei Satzfragmenten groß ist, erwartet man in schriftlichen Texten von den Schülern inhaltlich und sprachlich vollständige Texte. Eine schriftliche Korrektur, die mit einer Leistungsbewertung einhergeht und ausschließlich dem Englischlehrer obliegt, richtet sich lediglich an den Schüler, der den Text verfasst hat. Mündliche Beiträge müssen nicht ausschließlich vom Englischlehrer korrigiert werden. Bei der mündlichen Korrektur ist durchaus die Gefahr der Bloßstellung eines Schülers gegeben. Während der Schüler auf mündliche Fehler unmittelbar in Form von Nachfragen reagieren kann, ist es für den Schüler bei der Korrektur schriftlicher Texte nicht immer nachvollziehbar, welche Ursache zu dem jeweiligen Fehler geführt hat. Da die schriftliche Arbeit mit einer Note versehen wird, an der er in den meisten Fällen nichts mehr ändern kann, besteht die Gefahr, dass die Relevanz der Korrektur für den Schüler nicht mehr vorhanden ist.

bezeichnet werden kann, nicht haltbar ist. Sanz/Morgan-Short (2004) referieren eine Untersuchung, deren Ergebnis die Effektivität von Korrektur belegt. Insbesondere bei der Untersuchungsgruppe, der meta-linguistische Informationen gegeben wurden, konnten positive Effekte der Korrektur festgestellt werden. Es kann insgesamt somit davon ausgegangen werden, dass Korrekturen im Fremdsprachenunterricht notwendig sind. So zieht Königs (2007:378) aus der permanenten Präsenz von Fehlern im Unterricht die Schlussfolgerung, dass mit ihnen auch umgegangen werden muss. Dies bedingt sich schon dadurch, dass viele Lehrer die Fossilierung von Fehlern befürchten, die unkorrigiert bleiben. Darüber hinaus erklärt die Kognitionspsychologie, dass Bewusstmachung als behaltensfördernd gilt. In der Aufdeckung des Fehlers, d. h. in der konkreten Benennung seiner Ursachen und mittels der Bearbeitung von Vermeidungsstrategien, werden den Schülern Möglichkeiten aufgezeigt, sich an Korrekturen zu erinnern und diese sprachproduktiv bei zukünftigen Textproduktionen zu nutzen. Da die Korrektur sprachlicher Fehler fester Bestandteil der täglichen Arbeit des Fremdsprachenlehrers ist, bedarf es daher nicht der Beantwortung der Frage des *OB*, sondern vielmehr der Analyse des *WIE*, also der Art und Weise der Fehlerkorrektur. Dies ist umso dringlicher, wenn es um eine Pädagogisierung von Fehlerkorrektur gehen soll (vgl. Abschnitt 4.2).

Ausgehend von diesen grundsätzlichen Überlegungen, werden im Folgenden die unterschiedlich geführten Diskussionen zum Phänomen der Korrektur von Fehlern im Fremdsprachenunterricht einer genaueren Untersuchung unterzogen. Die Ergebnisse der Darstellung dienen als Grundlage für die Erstellung des Fragebogens, mit dessen Hilfe eine empirische Untersuchung zur Fehlerdidaktik (vgl. Kapitel 7) durchgeführt wird.

4.1 Ziele und Inhalte von Fehlerkorrektur

Havranek (2002:23) weist darauf hin, dass sich Korrekturen in außerschulischer Kommunikation sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Bereichen primär auf inhaltliche Aspekte von Äußerungen richten. Im schulischen Bereich werden zwar auch inhaltliche Aspekte korrigiert, jedoch steht die Korrektur verletzter sprachlicher Normen im Englischunterricht im Vordergrund.

Ein Blick in die fachdidaktische Forschungsliteratur macht deutlich, dass es nicht einfach ist, das Konzept der Fehlerkorrektur im Englischunterricht präzise zu beschreiben, und dass Arbeiten zur Fehlerkorrektur oftmals keine für die alltägliche Korrekturpraxis handhabbare Definition von Korrektur bereitstellen. Obwohl der Begriff *Fehlerkorrektur*, morphologisch betrachtet, einer definitorischen Klarheit zu unterliegen scheint, macht die Diskussion innerhalb der Fehlerdidaktik deutlich, dass es Differenzen hinsichtlich der inhaltlichen Konzeption

des Begriffs gibt. Die komplexen Aufgaben, die die Fehlerkorrektur zu leisten hat, werden nicht zuletzt durch eine große terminologische Vielfalt im Bereich der Fachliteratur zum Ausdruck gebracht. Nimmt man nur aktuellere Publikationen in den Blick, fällt bereits ein großes Spektrum an Bezeichnungen auf. So findet sich beispielsweise bei Königs (2007) die Bezeichnung *feedback*, Häuptle-Barceló (2007) verwendet den Begriff *Fehlertherapie*, bei Havranek (2002) handelt es sich um *Rückmeldung*, Muncie (2000) spricht von *correction*, und James (1998) thematisiert u. a. den Begriff *remediation*. Die verschiedenen Bezeichnungen implizieren dabei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen.

Während bei *correction* der Schwerpunkt stärker darauf gelegt wird, Informationen über den aktuellen Stand der defizitären Lernaltersprache zu geben, geben die Begriffe *Rückmeldung* und *feedback* ein umfassenderes Konzept wieder. Neben der reinen Information über fehlerhafte Sprachstrukturen werden Hilfestellungen gegeben, die die Schüler dazu nutzen können, ihre sprachlichen Mängel zu beheben (vgl. Königs 2007:378). Dieser Aspekt wird noch verstärkt in der Bezeichnung *Fehlertherapie* (vgl. Häuptle-Barceló 2007:28) hervorgehoben. Therapeutische Maßnahmen weisen zwar auf konkrete Handlungen hin, die zu einer eventuellen Reduzierung von Fehlern beitragen können und somit den methodischen Bereich der Fehlerkorrektur ansprechen, der Begriff „Therapie“ sollte jedoch im Zusammenhang mit Fehlerkorrektur vermieden werden, da er negativ besetzt ist und konnotativ mit Heilung von Krankheiten in Verbindung gebracht wird. Dieser negativ konnotierte Begriff steht jedoch in Opposition zu einer Fehlerdidaktik, in der sprachliche Fehler als notwendige Bestandteile innerhalb eines sprachlichen Lernprozesses gesehen werden (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 2).

Den Vorgang, die Schüler durch die ihnen gegebenen Informationen anzuhalten, ihre mentalen Verarbeitungsprozesse zu modifizieren mit dem Ziel, den Fehler dauerhaft zu vermeiden, nennt James *remediation*. Das Konzept der *remediation* korreliert mit dem Verständnis von Korrektur, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, da in ihm der Aspekt der Verarbeitungsprozesse ein zentraler ist, d. h., dass sich Schüler aktiv mit fehlerhaften Sprachstrukturen auseinandersetzen müssen. Ausgehend von Lehrerkorrekturen, also von Hinweisen und Informationen, die der Lehrer an den entsprechenden Fehlerstellen im Schülertext gibt, kann der Schüler sich mit den gemachten Fehlern auseinandersetzen.

Die Diskussion der Fehler- und Korrekturthematik sollte auf der Grundlage einer **Vereinheitlichung und Pädagogisierung der Fehlerkorrektur** geführt werden. In diesem Sinne ist es nicht zweckmäßig, die terminologische Variation für unterrichtliche Zwecke zu übernehmen, da nicht der Eindruck entstehen darf, dass innerhalb der Diskussion zu diesem zentralen Aspekt von Fremdsprachenunterricht terminologische Fragen über das inhaltliche Konzept

gestellt werden. Vielmehr sollte mit Blick auf die Ziele eines modernen Englischunterrichts ein konzeptueller Konsens darüber hergestellt werden, was **Korrektur im Fremdsprachenunterricht** leisten soll und wie die Realisierung dieses Konzepts in der Unterrichtspraxis aussehen kann.

In der vorliegenden Arbeit werden im Hinblick auf das Ziel, das durch Fehlerkorrektur erreicht werden soll, die Begriffe *Korrektur* und *Korrekturprozess* verwendet. Auch wenn der Begriff *Korrektur* inhaltlich weniger stark besetzt ist als beispielsweise *remediation* (s. o.), spielt die Vertrautheit des Begriffs *Korrektur* eine Rolle, da er sich bei allen am Englischunterricht beteiligten Personen eingebürgert hat und mehrheitlich in der deutschsprachigen Fachliteratur zu finden ist.

Im Laufe der Forschungsgeschichte sind vielerlei Versuche unternommen worden, konkrete Inhalte der Fehlerkorrektur darzulegen, die im Folgenden genauer vorgestellt und diskutiert werden sollen. Der Umstand, dass die schriftliche Korrektur und die damit einhergehenden Konsequenzen aufgrund ihrer Gewichtung bei der Notengebung im schulischen Bereich für die Schüler und Lehrer insgesamt von größerer Relevanz sind, rechtfertigt eine Schwerpunktsetzung in diesem Bereich.

Bei Kleppin/Königs (1991) spielen individuelle Wahrnehmungen eine zentrale Rolle. Sie sehen die Auflösung von Korrekturen weniger in einem objektiven Vorhandensein sprachlicher Fehler als vielmehr darin, was der Korrigierende als sprachlich falsch wahrnimmt, unabhängig davon, ob es sich tatsächlich um einen Fehler handelt oder nicht. In diesem Verständnis von Korrektur wird ein zentraler Aspekt von Fehlern im Englischunterricht angesprochen: die Abhängigkeit von einer subjektiven Korrekturinstanz. Kleppin/Königs lassen (1991) dabei offen, ob es sich bei dem Korrigierenden ausschließlich um den Lehrer handeln muss (vgl. Abschnitt 4.2).

Portmann führt aus, dass sich die Korrektur fast ausschließlich auf das Aufzeigen von Fehlern in den „autonomen Normebenen der Orthographie, Morphologie, Syntax und Semantik“ (Portmann 1991:537) bezieht. Er schenkt der schriftlichen Korrektur große Aufmerksamkeit und kommt zu der generellen Feststellung, dass das fertige Schreibprodukt mit seinen sprachlichen Fehlern eine größere Relevanz zu haben scheint als der zu dem Endprodukt führende Schreibprozess (vgl. hierzu Abschnitt 6.1). Durch die Bedeutung eines fehlerlosen Schreibprodukts wird somit die Wichtigkeit der Korrektur hervorgehoben. Korrektur wird nach Portmann (1991:541) durch die Lokalisierung, Identifikation und Emendation von Fehlern sowie die entsprechende Veränderung der Kenntnisbasis charakterisiert. Damit ist Portmann einer der Ersten, die den Zeitraum nach der Korrektur durch den Lehrer in den Blick nehmen: Er weist jedoch darauf hin, dass die Veränderung der Erkenntnisbasis nicht

mehr unmittelbar mit der Fehlerkorrektur im herkömmlichen Sinn zu tun hat. Dennoch sollte diese Phase nach der Rückgabe von schriftlichen Arbeiten nicht von dem Korrekturprozess abgekoppelt werden. In dieser Phase, die nachfolgend als 'Nachphase' bezeichnet wird, werden die Grundlagen für die Veränderung sowohl der Sprachkompetenz als auch der Sprachperformanz gelegt.

Für Nieweler (2005:3) besteht eine Korrektur in der „Tätigkeit der Lehrkraft, Fehler und Ungenauigkeiten in Schülertexten zu markieren, mit den üblichen Fehlerbezeichnungen zu kategorisieren und nach Schwere zu gewichten“. Hier wird, vergleichbar mit anderen Definitionen, lediglich der Korrekturvorgang als solcher, d. h. die Identifikation von Fehlern, beschrieben. Die nach der Rückgabe von Arbeiten stattfindende Auseinandersetzung mit den schriftlichen Textproduktionen – bekannt als *Berichtigung* –, wird in seiner Definition nicht berücksichtigt. Im Sinne einer praxisorientierten Beschreibung von Korrektur ist Niewelers Begriffsbestimmung daher nicht weitreichend genug.

Für Kleppin (1998) gehört die Nachphase zum Korrekturprozess. Es scheint aber gängige Praxis zu sein, dass das Schülerinteresse nach Rückgabe der Arbeit lediglich der Note gilt. Eine **intensive Auseinandersetzung mit den gemachten Fehlern mit dem Ziel der Verbesserung der eigenen Sprachperformanz** findet nicht bzw. kaum statt (vgl. Kapitel 4.2). Eine ausschließliche Orientierung an Noten „untergräbt [...] das Sach- und Lerninteresse“ (Girmes 2008:16). Eine so durchgeführte Praxis entbehrt jedoch einer Prophylaxe, die für eine Korrektur unverzichtbar ist.

In Bezug auf die Fehlerkorrektur differenziert Havranek unterschiedliche Konzeptionen von Korrektur:

Unter Korrektur im weitesten Sinn“ [sic] wird jede Fehlerbehandlung einschließlich des bloßen Anzeigens etwa in schriftlichen Arbeiten verstanden. Eine „Korrektur im engeren Sinn“ ist die Richtigstellung oder zumindest die versuchte Richtigstellung der Äußerung durch den Lehrer. Die „echte Korrektur“ schließlich bedeutet die dauerhafte Eliminierung des Fehlers aus der Lernaltersprache. (Havranek 2002:26)

In ihren Ausführungen zur Fehlerkorrektur nennt Havranek ebenfalls die individuelle Sprachkompetenz des Lehrers als zentrales Element (s. o.). Ihre Ausführungen beziehen jedoch nicht nur Verstöße gegen Sprachnormen ein. Neben diesem nicht unerheblichen Aspekt spielen pädagogisch-didaktische und psycholinguistische Faktoren in ihrer Definition eine zentrale Rolle. Besonders herauszuheben ist die Erkenntnis Havraneks (2002:24), dass **Schüler ein wichtiger Bestandteil des Korrekturprozesses** sind und dass es nur durch die Einbeziehung aller am unterrichtlichen Korrekturprozess beteiligten Personen möglich ist, die Inhalte des Konzepts der Korrektur im Englischunterricht zu bestimmen. Havranek spricht zwar die Wichtigkeit der **Pädagogisierung der Fehlerkorrektur** an, ihre Definition führt aller-

dings nicht weit genug, da es schwierig ist, sie auf eine Realisierbarkeit hin zu evaluieren. Wenn Havranek von der Eliminierung von Fehlern spricht, wäre dies zweifelsohne ein anzustrebendes Ziel im Englischunterricht. Es darf allerdings bezweifelt werden, ob es ein realistisches Ziel ist, zumindest wenn die vollständige Eliminierung von Fehlern gemeint ist.

Die Korrektur sollte den Lernprozess nicht abschließen, sondern einen neuen initiieren. Nur in der aktiven Auseinandersetzung mit der im Vergleich zur Zielsprache fehlerhaften Lernersprache ist es möglich, dass die Fehlerkorrektur im Hinblick auf die Annäherung der Lernersprache an die Zielsprache einen Beitrag leisten kann. Allerdings erweist sich die Messbarkeit des Erfolgs, d. h. die Überprüfung dessen, inwieweit ein Schüler Korrekturen in seine Lernersprache aufgenommen hat, als problematisch. Obwohl der Nachphase eine Schlüsselrolle im Korrekturprozess zukommt, hat sie in der fachdidaktischen Diskussion bislang zu wenig Beachtung gefunden. Umso unbegreiflicher ist dieser Umstand, da Ramge bereits vor 30 Jahren die schriftliche Korrektur nicht allein auf den Prozess des Fehlerfindens und -anstreichens reduzierte, sondern darüber hinausgehende Handlungen postulierte: „Korrigieren ist eben eine Handlung mit Handlungsfolgen“ (Ramge 1980:21). Ein stärkerer Einbezug der Nachphase in den Korrekturprozess würde dessen Struktur entscheidend verändern. Das übergeordnete Ziel der aktuellen schriftlichen Korrekturpraxis besteht allerdings in der Bewertung schriftlicher Schülerleistungen und damit zu einem nicht unerheblichen Teil in der Herausstellung der Leistungsmängel der Schüler. Soll den Lernern jedoch ein positives Gefühl hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit vermittelt werden, scheint eine **Modifikation der Korrekturpraxis** angebracht: Anstatt primär Fehler und sprachliche Mängel aufzuzeigen, sollte sich die Korrekturpraxis an bereits bestehenden Fähigkeiten der Lerner und somit an ihren Entwicklungspotenzialen orientieren (vgl. Nieweler 2005:6). Der hier indirekt angesprochene Aspekt affektiver Faktoren, der in der mündlichen Korrektur bereits eine Selbstverständlichkeit ist (vgl. hierzu Timm 2003; Havranek 2002; Gnutzmann/Kiffe 1993), wird in der schriftlichen Korrektur bislang eher vernachlässigt. Eine wichtige Aufgabe der schriftlichen Fehlerkorrektur sollte allerdings darin bestehen, Schülern mitzuteilen, was sie schon können. Nur wenn es gelingt, Korrekturen so einzusetzen, dass die Fähigkeit zur Textproduktion der Schüler im Rahmen ihrer Möglichkeiten (z. B. sind Lernstand und kognitive Reife zu berücksichtigen) gefördert wird, machen sie aus pädagogischer Perspektive Sinn. Daher ist die Frage zu stellen, wie Korrekturen angelegt sein müssen, um den oben diskutierten Aspekten der Kontextualisierbarkeit, Schülerorientierung und Affektivität gerecht zu werden; kurzum: Wie kann die Effizienz der schriftlichen Fehlerkorrektur erhöht werden?

4.2 Methodik der Fehlerkorrektur

Im vorherigen Abschnitt wurde dargelegt, dass Korrektur in erster Linie nicht als Intervention im Sinne von Bestrafung, sondern vielmehr als **deutlich erkennbare Lernhilfe für die Schüler** verstanden werden sollte. Unter der Bedingung, dass Fehler relevante Aussagen in Bezug auf den jeweiligen Lernstand der Schüler ermöglichen und darüber hinaus über die **Entwicklung des Sprachlernprozesses** sowie Erfolg und Misserfolg von Lehrstrategien informieren, sollten Fehler nicht länger negativ gesehen werden. Vielmehr lassen sie sich unter den genannten Bedingungen für unterrichtliche Abläufe nutzbar machen, wenn angemessene Reaktionen auf Fehler erfolgen. Dabei lässt sich nicht pauschal beantworten, was unter angemessener Reaktion auf Fehler zu verstehen ist, denn eine **auf Effizienz angelegte Fehlerkorrektur** sollte auf der Basis der Berücksichtigung von Zielen und Inhalten der Fehlerkorrektur (s. o.) durchgeführt werden.

Bezogen auf die mündliche Fehlerkorrektur, besteht in der unterrichtlichen Kommunikationssituation das zentrale Problem in der Entscheidung darüber, ob die Kommunikation der Schüler aufgrund vorhandener sprachlicher Fehler unterbrochen werden sollte oder nicht. Für die Korrektur mündlicher Fehler hat sich das Grundprinzip eines *sprachbezogenen* und *mitteilungsbezogenen* Korrekturverhaltens etabliert:

The decision of the need for error correction needs to be linked to the focus of the lesson activity in which it occurs. If the focus is on developing fluency/confidence in communicating, then the error should only be corrected if it impedes communication of meaning. If the focus is on grammatical accuracy in the use of a particular language feature, errors of form relating the feature of focus should not be ignored. (Roberts/Griffiths 2008:290)¹⁸

Auch wenn es sich dabei um idealtypische Konzepte handelt, wird hier für die Unterrichtspraxis eine Differenzierung vorgenommen, auf deren Grundlage eine effektive Fehlerkorrektur vorgenommen werden kann, die darüber hinaus den inhaltlichen Gehalt der Schüleräußerungen stärker berücksichtigt. Das Mitteilungsbedürfnis der Schüler durch permanent korrigierendes Eingreifen zu unterbrechen kann mitunter zur Folge haben, dass die Schüler ihre kommunikativen Bemühungen einstellen, um sich der ständigen Korrektur des Lehrers und damit einhergehend der öffentlichen Herausstellung ihrer sprachlichen Mängel zu entziehen. Daher sollte in mitteilungsbezogenen Phasen des Unterrichts der Fokus auf die inhaltlichen Ausführungen der Schüler gerichtet sein. Weil hier sprachliches Handeln im Vordergrund steht, ist eine größere Sensibilität im Umgang mit Fehlern erforderlich. Damit ist allerdings

¹⁸ Timm weist allerdings auf die Gefahr hin, dass bei Schülern der Eindruck von Willkür entstehen könne. Daher kommt der Lehrperson eine wichtige Aufgabe zu: „Die Lehrperson muss deshalb durch ihr Verhalten, gegebenenfalls auch explizit, deutlich machen, welches die aktuellen Anforderungen sind und wo die Grenzen der Fehlertoleranz liegen“ (Timm 2003:211).

nicht der absoluten Tabuisierung der mündlichen Fehlerkorrektur das Wort geredet: Neben Fehlern, die ein Verständnis gänzlich unmöglich machen, und Fehlern mit stigmatisierender Wirkung auf den Gesprächspartner müssen in Schüleräußerungen immer wiederkehrende Fehler in mitteilungsbezogenen Unterrichtsphasen korrigiert werden (vgl. hierzu Roberts/Griffiths 2008:287). Dabei sind Korrekturen so auszuführen, dass sie nach Möglichkeit nur wenig vom Inhaltsbezug ablenken, um die bestehende Gefahr der Kommunikationshemmung zu reduzieren.

Für den schriftlichen Bereich hat sich in der Unterrichtspraxis eine Korrekturmethode entwickelt, die Macht als „Symptom-Therapie“ (Macht 1998:364) beschreibt: Die Lehrperson streicht die Fehler in den Schülertexten an, und die Schüler berichtigen anschließend diese Fehler, indem sie die zuvor falsch geschriebenen Wörter oder Sätze mehrfach abschreiben. Eine derartige Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern ist für das heutige Fehlerverständnis nicht mehr angemessen, was sich u. a. durch eine **veränderte Einstellung zu Fehlern** im heutigen Fremdsprachenunterricht begründet.

Aus der Feststellung, dass Fehler nicht mehr eindeutig negativ eingeschätzt werden, und aus der Tatsache, dass sich Ziele von Englischunterricht verändern, folgt für die Korrekturhandlung, dass die Schüler als lernende Individuen stärker berücksichtigt werden sollten.

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen zur Korrekturmethodik sollen im Folgenden Möglichkeiten zur schriftlichen Fehlerkorrektur vorgestellt und diskutiert werden. Diese Ausführungen dienen als Grundlage für die Erstellung des Fragebogens, mit dessen Hilfe die empirische Untersuchung durchgeführt wurde (vgl. Abschnitt 7.3).

Innerhalb der schriftlichen Fehlerkorrektur sind Entscheidungen zu treffen, die sich mit Stichworten wie sprachliche Akzeptanz, Fehlermarkierung, Positivkorrektur, Umgang mit korrigierten Textproduktionen oder aktive Auseinandersetzung mit Korrekturen beschreiben lassen. Diese Vielzahl von Aspekten, die einer angemessenen Berücksichtigung bedürfen, wenn Fehlerkorrektur ernsthaft, d. h. mit dem Ziel der Lernförderung, betrieben werden soll, macht eine strukturierte Auseinandersetzung mit der Thematik erforderlich. Eine Strukturierungshilfe für die Diskussion der Fehlerkorrektur hat Hendrickson (1978:389) mit fünf zentralen Fragen¹⁹ bereits vor längerer Zeit vorgelegt:

¹⁹ Frage 1 wurde bereits in Abschnitt 4.1 positiv beantwortet. In Bezug auf Frage 2 ist für die schriftliche Korrektur nur eine Antwort möglich, da eine Korrektur immer erst nach dem Auftreten des Fehlers geleistet werden kann. Dabei lassen sich mitunter längere Zeiträume zwischen Textproduktion und Korrektur/Besprechung nicht vermeiden. Die Beantwortung der vierten Frage wird sowohl in diesem Abschnitt als auch in Abschnitt 5.1 vorgenommen.

1. Sollen Schülerfehler korrigiert werden?
2. Wann sollen Schülerfehler korrigiert werden?
3. Welche Schülerfehler sollen korrigiert werden?
4. Wer soll Schülerfehler korrigieren?
5. Wie sollen Schülerfehler korrigiert werden?

Die Komplexität des zu diskutierenden Gegenstandes macht eine künstliche Trennung sich bedingender Faktoren notwendig. Dabei sollen Aspekte, die den Fragen Hendricksons inhärent sind, leitend sein.

Da bei der schriftlichen Korrektur die Kommunikationspartner nicht unmittelbar miteinander interagieren können, wäre es angebracht, die Lehrer-Korrektur so durchzuführen, dass es zu einer anschließenden Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler kommen kann. Daraus folgt, dass mit der Rückgabe der Arbeit diese 'Kommunikation' nicht beendet sein darf. Im Gegenteil: Erst mit diesem Zeitpunkt beginnt mit dem Austausch über die korrigierte Arbeit der 'spannende' Teil der Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer. In der unterrichtlichen Praxis dominiert allerdings eine andere Vorgehensweise: Mit der Rückgabe der Arbeit und den immer wiederkehrenden Hinweisen auf die mangelhafte Sprachkompetenz – besonders bei lernschwächeren Schülern – durch den Lehrer ist der Korrekturprozess formal abgeschlossen. Eine weitere Arbeit mit und an der vom Lehrer angefertigten Korrektur findet in den meisten Fällen nicht statt, so dass sie seitens der Schüler nicht im Sinne der Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz genutzt wird.

Um die Ineffizienz dieser Vorgehensweise zu verdeutlichen, soll ein Vergleich mit der Reparatur eines Autos bemüht werden: Nachdem das defekte Auto in die Werkstatt gegeben worden ist (= Schreiben der Arbeit), findet der Mechaniker heraus, dass bestimmte Defekte durch unsachgemäßen Umgang des Fahrers verursacht wurden (= Korrektur des Lehrers). Nach einigen Tagen kann sich der Fahrer den Wagen dann wieder abholen (= Rückgabe der Arbeit). Ohne über die wirklichen Ursachen der Defekte informiert worden zu sein, fährt der Fahrer mit dem Auto aus der Werkstatt. Von der Werkstatt erhält er allerdings noch die unangenehme Mitteilung in Form einer Rechnung (= Note). Einige Zeit später kommt er mit den gleichen Problemen zurück in die Werkstatt, und die eben geschilderte Prozedur wiederholt sich. Sicherlich hinkt der Vergleich an der einen oder anderen Stelle, dennoch macht er die Korrekturproblematik im Zusammenhang mit schriftlichen Arbeiten deutlich und lässt die Schlussfolgerung zu, dass eine so durchgeführte Korrektur keinen erfolgsversprechenden Beitrag zur Verbesserung der Sprachkompetenz der Schüler zu leisten vermag.

Um sich der Problematik der schriftlichen Korrektur sinnvoll annehmen zu können, unterscheidet Polletti (2001:9) für diesen Bereich *aufgabenorientierte* und *prüfungsorientierte*

Fehlerkorrekturen. Während der Aspekt einer Bewertung innerhalb einer prüfungsorientierten Korrektur einen großen Stellenwert einnimmt, kann dieser Aspekt bei aufgabenorientierter Fehlerkorrektur zunächst einmal zurückstehen. Auch wenn diese Trennung pädagogisch sinnvoll erscheint und eine **aufgabenorientierte Fehlerkorrektur** die Möglichkeit bietet, Lernprozesse und Lernfortschritte in den Vordergrund zu stellen, bleiben die Probleme prüfungsorientierter Fehlerkorrektur bestehen. Solange es gilt, dass schriftliche Arbeiten als Grundlage für Leistungsbewertungen anzufertigen sind (vgl. Abschnitt 6.2), ist anzunehmen, dass sie für Schüler von hoher Relevanz sind und somit gerade in diesem Bereich ein hohes Maß an Sensibilität von Seiten der Englischlehrer erforderlich ist. Es wäre angebracht, die Leistungsbewertung zu relativieren und den Schülern den **pädagogischen Sinn der Lernförderung** zu illustrieren. So könnte sich die sprachliche Korrektur an realen Situationen orientieren, in denen nicht jeder einzelne Fehler automatisch korrigiert wird. Vielmehr sollte die Korrektur sprachlicher Mängel in eine ausgewogene Korrelation zu anderen **Bewertungsaspekten** (z. B. Verständlichkeit und logische Darstellung der formulierten Inhalte, Kohärenz, Variabilität des Wortschatzes und des Satzbaus) gesetzt werden. Diesbezüglich besteht in der Korrekturpraxis noch ein Manko, und fehlende pädagogisch sinnvolle Konzepte erfordern eine Modifikation der schriftlichen Korrekturmethodik.

Mit zunehmendem Lernalter vermehrt sich das sprachliche Wissen der Schüler, so dass sich die Ansprüche der Aufgabenformen für die Schüler verändern. Während zu Beginn des Lernstadiums geschlossene Aufgaben ihre Berechtigung haben, werden sie nach und nach durch offene Aufgabenformen abgelöst:

Im Verlauf der Klassen 9–12 steht grundsätzlich die Anwendung der Sprache zunehmend im Mittelpunkt. Insgesamt nimmt der Anteil der freien Sprachproduktion zu, Sprechanlässe werden komplexer und bestehen verstärkt auch im Einüben erwachsener Realsituationen, z. B. aus dem Bereich *des Business English*. (Haß 2006:47)

Das bedeutet aber gleichzeitig, dass sich die Bandbreite der Schülerleistungen verändert, da Schüler zu komplexen Textproduktionen aufgefordert werden, die neben formalsprachlichen Aspekten eine größere Fokussierung auf inhaltlicher Ebene einschließen. Damit einhergehend sollte eine Modifizierung der Bewertungskriterien stattfinden: Bei der Korrektur freier Textproduktionen kann die linguistische Sprachnorm nicht mehr als einziges Bewertungskriterium dienen. Vielmehr sollten darüber hinaus inhaltliche und stilistische Aspekte berücksichtigt werden. Erst wenn der Gedanke eines perfekten Textprodukts überwunden werden kann, ist eine neue und **schülerorientierte Fehlerdidaktik** möglich. Einem willkürlichen Sprachgebrauch wird und darf damit nicht das Wort geredet werden. Textproduktionen, die, gemessen am muttersprachlichen Ideal, als gut zu bezeichnen sind (vgl. Sekretariat der

Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003:32), sollten weiterhin ein wichtiges Ziel von Englischunterricht sein. Dabei sollte allerdings nicht die Relativität von Bewertungen vergessen werden. Die Einsicht, dass meistens weder Lehrer noch Schüler Muttersprachler sind, sollte die Widersinnigkeit der Tatsache deutlich machen, dass sich ein nicht muttersprachlicher Lehrer zum sprachlichen Richter eines nicht muttersprachlichen Schülers erhebt, zumal nicht muttersprachliche Englischlehrer die Sprache auch nicht fehlerfrei beherrschen.

Im Zusammenhang mit der Bewertung von Schülerarbeiten wird für die Ermittlung der Leistung im Sprachrichtigkeitsbereich mit dem sogenannten Fehlerquotienten oder Fehlerindex gearbeitet. Dabei werden die vom Lehrer identifizierten Fehler in das Verhältnis zur geschriebenen Wortzahl gesetzt. Besonders gelungene Formulierungen werden dabei nicht berücksichtigt. Vielmehr verhält es sich so, dass kaum Pluspunkte für solche positiven Sprachanteile gegeben werden. Dies lässt sich durch die Tradition einer prüfungsorientierten Korrekturpraxis erklären. Konsequenterweise wären deshalb objektivierbare Kriterien zur Einführung eines Bonuspunktsystems wünschenswert. Die Berücksichtigung eines solchen Systems ist zweifelsohne mit einem erhöhten Arbeitsaufwand verbunden, der aufgrund der quantitativ immer umfangreicheren Textproduktionen gerade der Schüler in der Sekundarstufe II in der aktuellen Korrekturpraxis kaum zu leisten ist. Das darf allerdings nicht implizieren, dass eine Realisierung einer Bewertung positiver Sprachanteile aus eben genannten Gründen nicht stattfinden kann.

Die Anwendung des Fehlerindex wird in der neueren fachdidaktischen Literatur eher kritisch gesehen:

[...] dass wir uns mit der leidigen Diskussion um den Fehlerquotienten selbst keinen Gefallen tun und dass es auch andere Möglichkeiten der Leistungsmessung gibt jenseits des pseudo-objektiven Fehlerzählens mit anschließender Quotientenbildung und Zuordnung von Verrechnungs- und Notenzahlen. (Nieweler 2006:282)

Der Fehlerindex oder Fehlerquotient [...] vermittelt damit den Eindruck mathematischer Genauigkeit und somit Objektivität der Bewertung. Dass dem nicht so ist, wird sehr schnell deutlich, wenn man unterschiedliche Beurteiler befragt, was denn sprachliche Regelverstöße sind und wie hart sie diese beurteilen. Durch diesen unterschiedlichen Umgang mit Fehlern und die unterschiedliche Wichtung der Fehler ergeben sich durchaus unterschiedliche Beurteilungen ein und derselben Schülerleistung, selbst bei Vorgabe eines Fehlerindex. (Haß 2006:277)

Prinzipiell haben diese ablehnenden Positionen hinsichtlich des Fehlerquotienten eine gewisse Berechtigung, dennoch vertrete ich die Auffassung, dass man ihnen nicht uneingeschränkt zustimmen kann. Eine Forderung nach **Pädagogisierung der schriftlichen Fehler-**

korrektur schließt die Anwendung des Fehlerquotienten als möglichst objektives Kriterium jedoch nicht vollständig aus.²⁰

Der Fehlerquotient sollte vielmehr als eine Möglichkeit gesehen werden, eine größtmögliche Vergleichbarkeit bei der Korrektur von Schülerarbeiten zu gewährleisten und damit den **Korrekturprozess transparenter** zu machen. Will man die ohnehin schon nicht objektive Beurteilung freier Textproduktionen nicht einer noch größeren Willkür und fehlenden Transparenz aussetzen, wird man auf die Anwendung des Fehlerquotienten kaum verzichten können. Dass diese durchaus kritisch gesehen werden kann, wird damit nicht in Abrede gestellt. Vielmehr ist eine unterschiedliche Anwendung des Fehlerindex notwendig. Zydatiś (2002:308) vertritt die Position, dass sich die Verwendung gleichbleibender Fehlerintervalle aufgrund der in einer Studie festgestellten Beeinflussung der Fehlerhäufigkeit in Abhängigkeit von verschiedenen Textsorten und vom Thema der Schreibaufgabe verbietet. Eine textsorten- und themengesteuerte Anwendung des Fehlerquotienten würde zwar eine Verkomplizierung des Bewertungsprozesses darstellen, aber sie würde der Komplexität des Schreibprozesses gerechter werden.

Ein weiterer zentraler Aspekt der schriftlichen Fehlerkorrektur ist die **Fehlermarkierung**. Diese ist wichtig, um den Lernern einen Orientierungsrahmen für zukünftige Textproduktionen zu geben. Dabei ist die Markierung von Fehlern an eine Voraussetzung gebunden: Den Schülern sollte erklärt werden, dass Fehler auf dem Weg zur Herausbildung sprachlicher Kompetenz ein notwendiges Zwischenstadium darstellen. Die Markierung aller Fehler widerspricht damit in keiner Weise den Forderungen nach einer Pädagogisierung der Fehlerkorrektur.

Im Zusammenhang mit der Fehlermarkierung wird der banal erscheinende Aspekt der Rotstift-Korrektur in der Fachliteratur immer wieder diskutiert. Vielfach wird beklagt, dass die schriftliche Korrektur, bedingt durch die übermäßige Verwendung des Rotstiftes, den Schülern jegliche Motivation zum Weiterlernen nimmt. Kieweg (2007b:7) benutzt hier – vielleicht etwas übertrieben formuliert – die Metapher des „Schlachtfeldes“. Es mag unbestritten sein, dass Schüler beim Anblick ihrer 'roten' Arbeiten frustriert und schockiert sind. Letztendlich ist diese Reaktion aber wohl auch damit zu erklären, dass sie sich nicht eingehender mit der Arbeit beschäftigen. Sie vermuten, dass ihre Leistungen schlecht sind, nur weil der Lehrer viel mit roter Tinte gearbeitet hat. Dass innerhalb der 'Rotflut' auch positive Ansätze vermerkt werden, registrieren Schüler oftmals nicht.

²⁰ Inwieweit der Schüler mit den zielsprachigen Normen umgehen kann, liegt immer im Ermessensraum des Lehrers. Es sollte nicht übersehen werden, dass alle Fachlehrer über unterschiedliche Sprachkompetenzen verfügen und auch verschiedene Maßstäbe an die Korrektur anlegen.

Der Vorschlag Kleppins (1998:56), unterschiedliche Farben zu benutzen, erscheint wenig praktikabel, da er an zeitökonomische Grenzen für die Lehrer stößt. Neben Gründen der Zeitökonomie sollte die Korrektur für Schüler darüber hinaus durchschaubar und eindeutig bleiben, wenn das **Postulat der Lernwirksamkeit** nicht aufgegeben werden soll.

Wichtiger als die Diskussion um Qualität und Quantität von Korrekturfarbe erscheint die **Qualifizierung von Fehlern durch Korrekturzeichen**. Wenn Schüler eigenständig arbeiten sollen (vgl. Abschnitt 5.1), sollte ihnen die Möglichkeit zu einer **selbstständigen Fehlerkorrektur** gegeben werden. Durch eine **standardisierte Fehlerkennzeichnung** könnten sie beispielsweise eigenständig mit Referenzwerken arbeiten. Darüber hinaus würde eine **präzise Fehlerkennzeichnung** das Erkennen individueller Lernschwächen erleichtern. In der Korrekturpraxis sieht es allerdings so aus, dass viele Fehler pauschal als Grammatikfehler klassifiziert werden. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass Korrekturzeichen durch größtmögliche Einfachheit und Verständlichkeit gekennzeichnet sind, damit sie den Schülern als Hilfestellung für ihren weiteren Lernprozess dienen können.

Ein weiteres für die Korrekturpraxis relevantes Kriterium ist die Frage, wer Korrekturen durchführt. Henrici/Herlemann differenzieren für die **mündliche Fehlerkorrektur** vier Typen von Korrekturhandlungen:

- selbstinitiierte Selbstkorrekturen
 - fremdinitiierte Selbstkorrekturen
 - selbstinitiierte Fremdkorrekturen
 - fremdinitiierte Fremdkorrekturen
- (Henrici/Herlemann 1986:15)

Aus dieser Einteilung lassen sich zwei Gruppen von Personen ableiten, die eine Korrektur initiieren können: die Schüler, die den Fehler gemacht haben, und die übrigen Personen, die am Unterricht beteiligt sind.

Im Kontext der **schriftlichen Fehlerkorrektur** wird besonders den Lehrern dabei eine zentrale Rolle zugewiesen, da es ihnen obliegt, den aktuellen Sprachstand der Schüler zu bewerten. Somit ist die **Lehrperson als Orientierungshilfe für die Lernprozesse der Schüler** eine unverzichtbare Hilfe. Die Art und Weise der schriftlichen Korrektur durch die Lehrer ist dabei zweifelsohne an das jeweilige Rollenverständnis der Lehrer gebunden. Solange sie sich ausschließlich in der Rolle des Bewerters sehen, der durch die ihm vom Staat verliehene Bewertungsgewalt richtergleich Urteile über Schülerleistungen spricht, wird sich ein **schülerorientierter Zugang zur Fehlerkorrektur** nur schwerlich realisieren lassen. Es ist allerdings unstrittig, dass die Lehrperson in der schriftlichen Korrektur eine dominante Rolle einnimmt. Das verlangt von ihr ein gewisses Maß an psychologischem Geschick, da Schüler bestimmte Erwartungen an eine lehrerseitige Korrektur stellen, denn sie akzeptieren die Korrektur durch

den Lehrer in den meisten Fällen und versuchen im Idealfall, die geäußerten Verbesserungsvorschläge zu internalisieren. Der Lehrer stellt bei der Fehlerkorrektur eine für die Schüler psychologisch wichtige Orientierungshilfe dar. Daraus ist die berechtigte Forderung an die Englischlehrer abzuleiten, eine für die Schüler nachvollziehbare und auf didaktische Ziele aufbauende Korrektur anzufertigen.

Obwohl die Korrektur durch den Lehrer für viele Schüler eine Hilfestellung bietet, ist sie nicht notwendigerweise für alle Schüler eine effektive Lernstrategie. Alternativ bietet sich hier die Selbstkorrektur an. Das setzt aber voraus, dass die Schüler die Fehler selbst entdecken und ihn nach Möglichkeit ohne Unterschied zur intendierten Äußerungsabsicht berichtigen. Das hier auftretende Problem besteht darin, dass sich Schüler in den meisten Fällen gar nicht bewusst sind, Fehler gemacht zu haben. Bezogen auf den Stand ihrer Lernersprache (vgl. Abschnitt 3.1), müssen sie davon ausgehen, dass die von ihnen produzierte Äußerung richtig ist. So ist es der Lehrer, der die Schüler – ggf. durch indirekte Hinweise – darauf aufmerksam macht, dass ein Fehler vorliegt. Diese Handlung widerspricht jedoch der eigentlichen **Definition von Selbstkorrektur**, denn laut Königs (2007:378) findet Selbstkorrektur statt, wenn eine als fehlerhaft identifizierte sprachliche Äußerung durch die Schüler selbstständig entdeckt und korrigiert wird.

Die **Fähigkeit zur Selbstkorrektur** sollte jedoch bei den Schülern kontinuierlich entwickelt werden. Konkret bedeutet das, dass die Schüler zu einem **produktiven Sprachbewusstsein** (vgl. Abschnitt 5.4) geführt werden sollten. Für den schriftlichen Bereich, insbesondere bei prüfungsorientierten Aufgaben, ist hier methodisch nur eine Möglichkeit gegeben: Selbstkorrektur erfolgt über die Fremdkorrektur durch den Lehrer, wobei Art und Ursache der Fehler im besonderen Maße bewusst gemacht werden sollten. Die Selbstkorrektur ist mit dem Ziel einer personalisierten Korrektur ein wichtiges Instrument, das von Lehrkräften größeres pädagogisches Geschick verlangt.

Im Zusammenhang mit der Korrektur durch den Lehrer ist die berechtigte Frage zu stellen, ob den Schülern immer **ausreichend Gelegenheit zur Selbstkorrektur** gegeben wird. Die Berechtigung dieser Frage wird durch die Beobachtung gestützt, dass Schüler, zumindest bei einer gemeinsam durchgeführten Korrektur, durchaus in der Lage sind, Fehler selbstständig korrigieren zu können. Dies ist zum einen dadurch zu erklären, dass sie nicht unter dem Druck stehen, dem sie durch die Prüfungssituation beim Schreibakt unterliegen. Während in einer solchen Situation die Konzentration auf mehrere Bereiche (Inhalt, Stil, äußere Form) gelegt wird, kann die Konzentration bei der gemeinsamen Korrektur auf die sprachliche Richtigkeit fokussiert werden. Durch die Korrektur schriftlicher Arbeiten, bei denen der Lehrer die meisten Fehler bereits am Rand berichtigt hat, wird den Schülern die Möglichkeit vorenthalten,

selbst aktiv zu werden. Eine so praktizierte Fehlerkorrektur führt zwangsläufig zum Desinteresse der Schüler an der Weiterarbeit mit der Korrektur, da für sie keine **Notwendigkeit der Reflexion ihrer fehlerhaften Schreibprodukte** besteht. Dies trifft besonders auf Bereiche zu, die von den Schülern noch nicht beherrscht werden können. Die Tatsache, dass ihnen der Lehrer die richtige Struktur oder den richtigen Ausdruck an den Rand schreibt, führt vielleicht dazu, dass die Schüler die Berichtigung annehmen; es darf jedoch bezweifelt werden, ob sie die vorgeschlagenen Sprachstrukturen in ihr aktives Sprachwissen aufnehmen.

Die Einsicht in Fehlerursachen stellt jedoch einen notwendigen Schritt im Prozess der weiteren Sprachentwicklung der Schüler dar. Ihre Fähigkeit, Fehler selbstständig erkennen und verbessern zu können, ist Indiz dafür, dass sie über die erforderlichen Kenntnisse verfügen. Fehlende Konzentration oder der Mangel an handhabbaren Techniken mögen dafür verantwortlich sein, dass Schüler das Konzept der Selbstkorrektur nicht in dem Maße zu realisieren vermögen, wie dies notwendig und wünschenswert wäre. Diese Feststellung kann als Grundlage dafür dienen, den Schülern verstärkte Mitarbeit am Korrekturprozess zukommen zu lassen, was allerdings eine verstärkte Vermittlung von Lerntechniken im Bereich des Korrekturlesens notwendig macht.

Als praxiserprobtes Verfahren soll an dieser Stelle stellvertretend für andere existierende Verfahren die aus der Primarstufendidaktik stammende Textlupenmethodik (vgl. Häuptle-Barceló 2007:28f.; Joosten/Nieweler 2001:21-24) dargestellt werden. In einem ersten Schritt werden Schüler dazu angehalten zu überlegen, welche Fehler ihnen bei der Produktion schriftlicher Texte unterlaufen und auf welche Fehlerquellen sie ein besonderes Augenmerk richten sollten. Nach dieser Phase der **Sensibilisierung auf Fehlerschwerpunkte** lesen die Schüler ihre Texte aufmerksam durch und verbessern gefundene Fehler mit einem farbigen Stift. In einem dritten Schritt werden die Textproduktionen mit Mitschülern ausgetauscht. Auf der Grundlage der Fehlerquellen aus dem ersten Schritt werden nun die Fehler mit einer anderen Farbe markiert und in mehreren Lesedurchgängen korrigiert. In einem letzten Schritt erhalten die Schüler ein **Fehlerkorrekturgitter**, in das sie zukünftige Fehler, die in Hausaufgaben oder Klassenarbeiten gemacht werden, eintragen. Das Fehlergitter bei Joosten/Nieweler ist nach Fehlerkategorien, z. B. „Wort/Ausdruck“, „Präposition“, „Verbform/Zeiten“ gegliedert und korreliert mit einer vom Lehrplan Französisch (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999b) geforderten standardisierten Fehlerbezeichnung (s. o.).

Mit diesem Modell wird ein positiver Ansatz sowohl für eine **aktive Auseinandersetzung mit Fehlern und Fehlerkorrektur** als auch für eine **Individualisierung von Fehlerkorrektur** vorgelegt. Aus lernpsychologischer Perspektive kann das beschriebene Modell sehr vor-

teilhaft sein, da eine permanente Beschäftigung mit Fehlern und ihrer Korrektur dazu führen kann, dass Schüler Fehler als etwas Normales ansehen und dass sie durch die ständige Arbeit an und mit Fehlern für ihre individuellen Lernschwächen sensibilisiert werden.²¹

Eine konsequente Implementierung von Verfahren, durch die Schüler aktiv in den Korrekturprozess einbezogen werden, scheint aus lernpsychologischen Gründen unerlässlich. Gregor (2001) weist allerdings in diesem Zusammenhang auf das Problem bei prüfungsorientierten Aufgaben hin:

Die 'Verbesserung' des Fehlers nach der Feststellung durch den Lehrer ist ein Euphemismus, denn die Note ist erteilt und das zählt. Wir geben den Schülern bisher kaum die Chance, ihren Text und dabei ein Ergebnis zu verbessern. (Gregor 2001:37)

Die Kritik Gregors ist zweifelsohne nachvollziehbar. Die Schüler können nach der Rückgabe der Arbeit das Ergebnis nicht mehr verbessern. Diese Tatsache sollte allerdings nicht als Rechtfertigung für die Nutzlosigkeit von Fehlerkorrektur dienen und als Anlass genommen werden, den Schülern ein Interesse an der Fortentwicklung ihrer Lersprache abzusprechen. Mit den oben beschriebenen Verfahren lassen sich die fehlerhaften Textprodukte für zukünftige Textproduktionen nutzen. Mit der Aufbrechung 'traditioneller' Strukturen und der Einführung **motivierender und schüleraktivierender Korrekturverfahren** wird ein wichtiger Schritt „zu der in der Didaktik angestrebten und für die Persönlichkeitsbildung so notwendigen Lernerautonomie“ (Gregor 2001:37) unternommen. Inwieweit das in der Praxis bereits umgesetzt wird, wird in Abschnitt 7.3.3.7 gezeigt.

Im Zusammenhang mit der schriftlichen Korrektur stellt Schiffler (2003) eine hohe Belastung für Fremdsprachenlehrer fest. Als besonderes Problem sieht er die Tatsache an, dass die Schüler, für die eine Korrektur notwendig ist, die Korrektur nicht als Lernhilfe ansehen, sondern durch die große Anzahl der Korrekturen und die damit einhergehenden schlechten Noten eher Frustration empfinden. Die Lehrperson ist bislang diejenige, die die Schüler für die von ihnen erbrachten Leistungen in Form einer Note beurteilt. Schiffler geht davon aus, dass sich die Aufgabe der Lehrperson in Form des Sprachvermittlers, des Helfers und Motivators einerseits und des Zensors andererseits nicht vereinbaren lässt. Daher ist er der Meinung, dass der Computer zukünftig „die Überprüfung von orthographischen und grammatischen Lernzielen“ (Schiffler 2003:238) übernimmt, und rechtfertigt dies mit der Entlastung 'korrekturgeplagter' Lehrer. Dabei ist allerdings nicht klar, wie die Schüler ihre Schreibprodukte abliefern sollen. Insgesamt lässt sich die von Schiffler geschilderte Korrekturmethode jedoch nicht ohne Weiteres auf den Englischunterricht anwenden:

²¹ Es sollte allerdings nicht die Gefahr übersehen werden, dass eine permanente Beschäftigung mit den eigenen sprachlichen Fehlern die Frustrationsgrenze und damit einhergehend die Motivation der Schüler senken kann.

1. Die von Schiffler angesprochene Korrektur von Rechtschreib- und Grammatikfehlern trägt nicht unmittelbar dazu bei, dass von Lehrern angefertigte Korrekturen von diesen als Belastung empfunden werden. Größere Probleme bereitet ihnen die Korrektur von Fehlern im lexikalischen und idiomatischen Bereich. Darüber hinaus sind die Grammatikkorrekturprogramme noch nicht voll ausgereift.
2. Der Computer leistet bei der von Schiffler beschriebenen Vorgehensweise nur eine Teilentlastung, da er lediglich Orthographie und Grammatik benotet. Die Bewertungen anderer Teilbereiche (Ausdrucksvermögen, inhaltlicher Gehalt, Lexik und Idiomatik aus dem sprachlichen Teilbereich) obliegen weiterhin der Lehrperson. Darüber hinaus bildet eine ausschließliche Benotung von Rechtschreib- und Grammatikfehlern – zumindest bei offenen Aufgabenformen – nicht die Grundlage einer Beurteilung.
3. Die Lehrperson verfügt nach wie vor über eine größere Flexibilität. Es ist zu bezweifeln, dass die diversen Sprachprogramme auf die Bedürfnisse der Lerngruppen und auf den jeweiligen vorherigen Unterricht programmiert werden können (vgl. hierzu Punkt 4). Eine hier propagierte Trennung von „Vermittler“ und „Zensor“ ist pädagogisch nicht sinnvoll. Eine von Schiffler geschilderte prüfungsorientierte Fehlerkorrektur orientiert sich darüber hinaus nicht an amtlichen Vorgaben.²² Die von Schiffler skizzierte Korrekturpraxis kann lediglich für aufgabenorientierte Korrekturen Anwendung finden.
4. Es bleibt fragwürdig, warum die Lehrperson den Umweg über den Computer gehen soll. Es ist für den Lehrer mitunter zeitökonomischer, eine Korrektur mit entsprechenden Lernhinweisen auf der Basis der traditionellen 'Zettel- und Heftkorrektur' durchzuführen. Zweifelsohne besteht für den Schüler eine Arbeitserleichterung, wenn er die vom Lehrer vorgeschlagene Korrektur nur in seinen geschriebenen Text aufnimmt, ohne ihn noch einmal abzuschreiben. Dies als Argument für die Benutzung des Computers zu nehmen erscheint hingegen nicht schlagkräftig genug.
5. Korrektur ist immer ein sozialer Prozess, bei dem die affektive Komponente eine nicht zu unterschätzende Rolle einnimmt. Eine vom Computer mehr oder minder 'mechanisch' durchgeführte Korrektur würde unter sozialen Gesichtspunkten den Prozess einer gesellschaftlich bereits existierenden Anonymisierung verstärken. Dies sollte ein moderner, auf Kommunikation angelegter Englischunterricht unter keinen Umständen fördern. Schiffler

²² So schreibt beispielsweise das hessische Schulgesetz:

Für die Leistungsbewertung sind die im Unterricht vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten maßgebend. (HSchG § 7 3[2]) (Hessisches Kultusministerium 2002)

Zuständig für die Bewertung einzelner Schülerleistungen und für die Gesamtbewertung der im Beurteilungszeitraum erbrachten Leistungen sind [...] Lehrerinnen und Lehrer, die die Schülerin oder den Schüler in dem jeweiligen Fach zuletzt unterrichtet haben. (HSchG § 7 [(3)] (Hessisches Kultusministerium 2002)

erkennt dieses Problem ebenfalls und spricht sich daher für die Arbeit zweier Schüler am Computer aus. Zu bezweifeln bleibt allerdings, ob sich somit die Problematik der „Isolierung der Schüler“ (Schiffler 2003:239) lösen lässt.

Mit den hier aufgeführten Argumenten soll jedoch nicht der Eindruck erweckt werden, dass der Computer als Hilfsmittel auf dem Weg der Sprachaneignung keine wichtigen Dienste leisten kann. Allerdings sollten seine Dienste im Bereich der Fehlerkorrektur nicht unreflektiert verabsolutiert werden.

4.3 Resümee

Die Diskussion der Fehlerkorrektur sollte vor dem Hintergrund der kommunikativen Funktion von Sprache geführt werden. Eine Fremdsprache wird nicht mehr ausschließlich zur Kommunikation mit einem *native speaker* gelehrt, sondern auch mit Blick auf die Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen – sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich.

Da die Wichtigkeit einer **Vereinheitlichung und Pädagogisierung im Zentrum der Diskussion über Fehlerkorrektur** stehen sollte, findet aus Gründen einer allgemein gebräuchlichen Sprachregelung der Begriff *Korrektur* Anwendung. Als zentrales Ziel von Fehlerkorrektur ist neben der Information, die Schülern über falsche Sprachstrukturen gegeben werden sollte, die Bereitstellung von Hilfen zu sehen, mit denen sie ihre fehlerhaften Sprachkenntnisse korrigieren können. Der eigentlichen Fehlerkorrektur im Sinne der Identifikation von Fehlern sollte eine Phase der **Auseinandersetzung mit Fehlern** folgen, die einen neuen Lernprozess initiiert. Erst wenn sich die Schüler mit ihren fehlerhaften Lernersprachen auseinandersetzen, besteht für sie die Möglichkeit, ihre Lernersprachen der Zielsprache anzunähern. Postulierte Handlungsfolgen werden aber in der unterrichtlichen Praxis immer noch zugunsten einer Herausstellung von Leistungsmängeln der Schüler beschrieben.

Während mit der Unterscheidung sprachbezogener und mitteilungsbezogener Phasen in der mündlichen Fehlerkorrektur bereits ein schülerorientierter Ansatz vorliegt, ist dies für die schriftliche Korrektur noch nicht der Fall. Soll den Schülern die Korrektur von Fehlern als Lernhilfe für ihre weiteren Lernprozesse dienen, ist die Frage nach einer **angemessenen Korrekturmethodik** von großer Relevanz. Für eine intensive Betrachtung von Korrektur im Englischunterricht sind die von Hendrickson vorgelegten fünf zentralen Fragen zum Ausgangspunkt der Überlegungen gemacht worden. Dabei spielt bei der schriftlichen Korrektur die Frage des *WANN* keine Rolle. Die Frage, ob Schülerfehler korrigiert werden sollen, wird in der Fachliteratur positiv beantwortet, da der Korrektur eine bewusstmachende Funktion zu-

kommt, durch die die Schüler darauf hingewiesen werden, dass sie einen Fehler gemacht haben; die Nichtkorrektur eines Fehlers müssen Schüler konsequenterweise als Bestätigung ihrer (fehlerhaften) Äußerung empfinden.

Besonders die Frage des *WIE* ist von großer Wichtigkeit. Dabei ist zu beachten, dass bei der Bewertung freier Textproduktionen nicht ausschließlich die linguistische Sprachnorm als Indikator für die Schülerleistung ausschlaggebend sein kann. Stilistische und inhaltliche Komponenten sind ebenfalls als Bewertungskriterium einzubeziehen. Das kann z. B. bedeuten, dass für besonders gelungene Textpassagen Bonuspunkte verteilt werden. Die sprachliche Leistung der Schüler wird überwiegend durch den Fehlerquotienten ermittelt. Innerhalb der fachdidaktischen Diskussion wird dieses Verfahren unterschiedlich diskutiert. Insgesamt besteht jedoch durch die Ermittlung des Fehlerquotienten die Möglichkeit einer größtmöglichen Vergleichbarkeit bei der Korrektur von Schülerarbeiten.

Für den Bereich der Fehlermarkierung wurde für eine **standardisierte Fehlerkennzeichnung** plädiert. Diese erlaubt es den Schülern, individuelle Lernschwächen in bestimmten Bereichen zu erkennen und diese selbstständig mit Hilfe entsprechender Referenzwerke zu korrigieren. Generell ist die Frage nach der korrigierenden Person für die schriftliche Korrektur dahingehend beantwortet worden, dass im Grunde der Lehrer und der Schüler, der den Fehler produziert hat, für die Ausführung einer Korrektur in Frage kommen. Für die Korrektur durch den Lehrer ist herausgestellt worden, dass sie mit viel Fingerspitzengefühl durchgeführt werden sollte, wenn sie den Schülern eine **Orientierungshilfe für ihre weiteren Lernprozesse** sein will. Daher sollte die Korrektur durch den Lehrer gut durchdacht sein und angemessen unter Berücksichtigung didaktischer Ziele erfolgen. Die Selbstkorrektur ist als problematisch eingestuft worden, da Schüler oftmals einen Fehler nicht als solchen wahrnehmen und erst durch den Lehrer darauf hingewiesen werden müssen. Dennoch bedarf es einer **kontinuierlichen Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Selbstkorrektur**, da sie als wichtiges Moment für die Lernprozesse der Schüler zu sehen ist. Anzustreben ist eine aktive Auseinandersetzung der Schüler mit ihren fehlerhaften Textproduktionen. Unterrichtspraktisch hat dies zur Folge, dass der Korrekturprozess mit Rückgabe der Klausur nicht als abgeschlossen betrachtet werden darf. Vielmehr ist eine **weiter gehende und individualisierte Auseinandersetzung mit den gemachten Fehlern** notwendig.

5 Aktuelle Forschungsschwerpunkte

Königs führt 1983 aus, dass der Fremdsprachenunterricht eine „Faktorenkomplexion“ darstellt. Fehler lassen sich nicht monokausal erklären, und es gibt nicht die eine Lösung, wie mit ihnen umgegangen werden kann.

Die Auswahl der im Folgenden diskutierten Aspekte des selbstgesteuerten Lernens, der interkulturellen Kommunikation, der Mehrsprachigkeit und der *language awareness* orientiert sich an der aktuellen fachdidaktischen Forschung, die verdeutlicht, dass diese Bereiche im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen – und damit auch mit der Fehlerkorrektur – eine wichtige Rolle spielen.

Königs (2004) charakterisiert beispielsweise selbstgesteuertes Lernen und Mehrsprachigkeit als „eindeutige[...] Forschungsschwerpunkte[...]“, für Decke-Cornill *et al.* (2007:7) handelt es sich diesbezüglich um „Schlüsselkonzepte[...]“, für Wolff wird die „Entwicklung von Sprachbewusstheit [...] heute als entscheidend für den Erwerb einer Sprache angesehen“ (Wolff 2008:182), und für Morkötter stellt das *language-awareness*-Konzept einen „ganzheitlichen Ansatz“ dar, der „für eine Förderung von Mehrsprachigkeit und selbstständigem Lernen von großer Bedeutung ist“ (Morkötter 2007:121).

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Schwerpunkte, die für die Fehlerdidaktik von Relevanz sind, soll eine **schülerorientierte Fehlerdidaktik** konzipiert werden (vgl. hierzu Kapitel 9).

5.1 Selbstgesteuertes Lernen

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion spielt das Konzept des autonomen Lernens eine zentrale Rolle:

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Unterricht, der die Lernenden, die Lernbedingungen und die Bedürfnisse vor Ort ins Zentrum rückt, besonders nachhaltig ist, ist Autonomie [...] des lernenden Individuums ins Zentrum des Interesses gerückt. (Krumm 2006:31)

Wolff (2007) stellt Lernerautonomie und selbstgesteuertes Lernen gegenüber und schlussfolgert, dass beide Begriffe nicht im Gegensatz zueinander stehen, sondern ein jeweils anderes Verständnis von Autonomie zum Ausdruck bringen. Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff des selbstgesteuerten Lernens verwendet, der jedoch inhaltlich eingeschränkt werden muss, da ein absolutes selbstgesteuertes Lernen im unterrichtlichen Kontext unrealistisch ist. Auch wenn die Schüler ihr Lernen selbstgesteuert vornehmen, wird diese Selbststeuerung jedoch – sehr häufig durch die Lehrperson – fremdgesteuert angeregt. Dies trifft vor allem im Zusammenhang mit der schriftlichen Fehlerkorrektur zu. Darüber hinaus ist institutionalisier-

tes Englischlernen generell immer in Abhängigkeit von amtlichen Vorgaben, unterschiedlichen Lernbedingungen und Materialvorgaben zu sehen, so dass eine absolute Selbststeuerung unmöglich ist.

Im Konzept des selbstgesteuerten Lernens wird von den Schülern die **Fähigkeit der eigenverantwortlichen Gestaltung des Lernens** und die Übernahme der Verantwortung für die von ihnen getroffenen Entscheidungen in Bezug auf ihr Lernen erwartet. Dabei beziehen sich die zu treffenden Entscheidungen auf die Festsetzung von Lernzielen, auf die Festlegung von Inhalten und auf die zu deren Realisierung zu treffende Auswahl von Methoden und Arbeitstechniken. Des Weiteren trifft der autonome Lerner Entscheidungen bezüglich der Evaluation des Gelernten und des Lernprozesses. Als Ziele eines selbstgesteuerten Lernprozesses sind u. a. das Erreichen von **Eigenverantwortlichkeit, Kooperation, Interesse, Motivation, Kreativität, Fähigkeit der Selbstreflexion** sowie die **Lust an und die Begeisterung für die Arbeit** zu nennen.

Mit der durch die kognitive Psychologie gewonnenen Erkenntnis, „dass Wissenserwerb ein autonomer Konstruktionsprozess ist, an dem das subjektive Lernerwissen großen Anteil hat“ (Wolff 2007:323), lässt sich die Forderung nach verstärktem selbstgesteuertem Lernen begründen. Darüber hinaus erfordert die Existenz verschiedener Lernertypen eine Autonomisierung und Differenzierung der Unterrichtsgestaltung, um selbstgesteuertes Lernen anzuregen. Um die Schüler angemessenen auf gesellschaftliche Anforderungen vorzubereiten – genannt seien hier als Beispiele lebenslanges oder berufsvorbereitendes Lernen –, sollte sich der Englischunterricht öffnen und Bereitschaft signalisieren, Elemente in den Unterricht zu integrieren, die der Vorbereitung auf eine außerschulische Lebenswelt dienen:

Schule muss die Welt und die in ihr sich stellenden Aufgaben mit Hilfe des Curriculums zeigen, damit Lernende sich in der Schule mit relevanten Aufgaben vertraut machen und Wissen und Können zur Bewältigung dieser Aufgaben erwerben. (Girmes 2008:16)

Daher ist das Konzept des selbstgesteuerten Lernens aus sprachdidaktischer Sicht ein zentrales Anliegen. Um für die kommunikative Realität vorbereitet zu sein, sollten Schüler in dem Maße autonom sein, dass sie selbstständig und selbstbewusst die unterschiedlichen kommunikativen Situationen sprachlich bewältigen können. Um zur Realisierung eines an selbstgesteuertem Lernen orientierten Lernprozesses zu gelangen, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten, die die Fehlerdidaktik zum Gelingen dieses pädagogischen Konzepts beitragen kann.

Wie in Kapitel 4 bereits ausgeführt wurde, wird die Fehlerkorrektur in der schulischen Praxis sehr lehrerlastig durchgeführt und lässt sich somit nicht mit einem schülerorientierten Zugang vereinbaren. Die Kritik an einer verfehlten Fehlerkorrektur kann dahingehend formuliert werden, dass sie die Bedürfnisse der Schüler insgesamt zu wenig beachtet. Dabei darf

allerdings nicht übersehen werden, dass es nicht zuletzt aus Zeitgründen unmöglich ist, alle individuellen Lernerstile gleichzeitig zu berücksichtigen. Daher ist eine methodische Variation bei der schriftlichen Fehlerkorrektur von großer Relevanz, obgleich das in der praktischen Realisierung mit nicht unerheblichen Schwierigkeiten verbunden sein dürfte. Insgesamt besteht in diesem Bereich deutlicher Handlungsbedarf, „um den Aufbau von Selbstbeurteilungskompetenz hinsichtlich der Textqualität“ (Sieber 2003:219) zu fördern.

Es scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass die Lehrperson zur Realisierung einer von Schülern **selbstgesteuerten schriftlichen Fehlerkorrektur** eine veränderte Rolle einnehmen sollte. In Bezug auf eine selbstständige Fehlerkorrektur wäre es angemessen, wenn sie sich in erster Linie in ihrer Funktion als Wissensvermittler zurücknehmen würde. Sie ist wichtig als Ansprechpartner in Fällen, wo die Schüler auf externe Hilfe zum Weiterlernen angewiesen sind. Die Lehrperson sollte die schriftliche Fehlerkorrektur so initiieren, dass ihre Schüler die Gelegenheit zur Selbstkorrektur erhalten (vgl. Abschnitt 4.2), d. h. unterrichtspraktisch gewendet: „Fehlerhinweise und Korrekturen müssen [...] eindeutig und durchschaubar sein“ (Timm 2003:210).

Daher sollten Schüler sowohl im unterrichtlichen als auch im außerunterrichtlichen Bereich angeleitet werden, in gewissem Maße Lehrfunktion zu übernehmen (vgl. Martin 2002²³; Schmidt 2007). Dadurch bekommen sie für die spezifischen Probleme des Unterrichtens ein anderes Verhältnis als Schüler, die in der Rolle bleiben, den Unterricht als Lehrerdarbietung zu konsumieren.

Im Sinne einer Autonomisierung sind durchaus Möglichkeiten vorhanden, die Berichtigung von Fehlern ohne die Lehrperson durchzuführen. So können Schüler in Gruppenarbeit beispielsweise im vorherigen Unterrichtsprozess erstellte Textproduktionen selbstständig unter Zuhilfenahme entsprechender Referenzwerke korrigieren. Dabei ist es unerheblich, ob im Sinne einer an der Zielsprache ausgerichteten Norm alle Fehler gefunden und korrigiert werden, zumal es selbst der Lehrperson aufgrund ihrer nicht perfekten Sprachkompetenz unmöglich ist, alle Fehler zu finden. Die Förderung selbstgesteuerten Lernens kann u. a. nur dann gelingen, wenn der Fokus weniger auf dem Endprodukt, d. h. auf einem fehlerfreien Text, sondern auf dem Lernprozess liegt. Für die Fehlerkorrektur bedeutet dies, dass sich Schüler der **Ursachen ihrer Fehler bewusst werden** (vgl. hierzu Kapitel 3). Schüler erhalten die Ge-

²³ Jean-Paul Martin hat in den 80er-Jahren das Konzept „Lernen durch Lehren“ entwickelt. Dabei steht der Schüler im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Er übernimmt schrittweise die Funktion des Lehrers, während dieser seine Aufgabe als Berater wahrnimmt. Gnutzmann/Königs (1995) weisen jedoch darauf hin, dass Konzepte mit „alternativem Anspruch [...] zwar alternativ in der Rollenverteilung zwischen Lehrer und Schüler sein mögen, im Unterrichtsaufbau selbst jedoch sehr traditionell verfahren“ und „konservativ“ (Gnutzmann/Königs 1995:20) sind.

legenheit, sich in Absprache untereinander Fehlerschwerpunkte herauszusuchen, diese zu bearbeiten und die Ergebnisse ihrer Arbeit ihren Mitschülern anschließend vorzustellen. Somit ist die **Entwicklung einer individuellen Korrekturkompetenz** möglich, die in hohem Maße auf dem Fundament eines schülerorientierten Ansatzes basiert, da Schüler lernen, für ihr eigenes Fremdsprachenlernen Verantwortung zu übernehmen. Damit kann dann die Hoffnung verbunden werden, dass sich die Ergebnisse dieser so durchgeführten Fehlerkorrektur positiv auf Schreibprozesse auswirken, die auf der Basis prüfungsorientierter Korrekturen angefertigt werden.

Es ist unbestritten, dass eine **selbstgesteuerte schriftliche Fehlerkorrektur**, besonders wenn Schüler sie zum ersten Mal praktizieren, sehr zeitintensiv ist. Wenn jedoch Fehlerkorrektur in Bezug auf die sich weiterentwickelnde Sprachfähigkeit erfolgreich sein will, sollte den Schülern diese Zeit eingeräumt werden. Nur durch eine sinnvoll aufgebaute Selbststeuerung kann sich der gewünschte Erfolg einstellen. Hinzu kommt die Relevanz einer **Orientierung an den Schülerbedürfnissen**. Vielfach ist eine Fehlerkorrektur erfolglos, weil sich Lehrer nicht darüber im Klaren sind, welche Bedürfnisse ihre Schüler haben. So wäre es ratsam, sich darüber zu Beginn der gemeinsamen Unterrichtstätigkeit ein Bild zu verschaffen. Das in Abschnitt 3.1 diskutierte Konzept der Lernaltersprache führt die Wichtigkeit einer **Individualisierung der Fehlerkorrektur** noch einmal vor Augen. Eine erfolgreiche Fehlerkorrektur kann nur dann stattfinden, wenn sie die Erkenntnisse der Forschung berücksichtigt. Es sollte gezielter mit sprachlichen Fehlern gearbeitet werden, so dass den Schülern in größerem Maße die Gelegenheit gegeben wird, aus ihren Fehlern zu lernen.

5.2 Interkulturelle Kommunikation

Die Relevanz einer differenzierten Kommunikationskompetenz basiert auf Entwicklungstendenzen, die durch Stichworte wie wirtschaftliche und politische Integration der EU-Mitgliedsstaaten, Entwicklung der Kommunikationsmedien, Internationalisierung des Arbeitsmarktes oder berufliche und persönliche Mobilität beschrieben werden können.

In Bezug auf eine für Schüler relevante **berufsorientierte Fremdsprachenkompetenz** führt Vogt aus:

Seit Jahren rangiert Englisch an erster Stelle bei der Analyse, welche Fremdsprachen in Unternehmen benötigt werden. Dies gilt nicht nur für das Management in multinationalen Konzernen. Durch die zunehmende internationale Verflechtung der Wirtschaft wird auch innerhalb Deutschlands in Firmenmeetings Englisch gesprochen, wenn Englisch die Unternehmenssprache ist. Gleichzeitig verstärkt sich die Tendenz, dass bis in die Produktionsebene hinein Mitarbeiter Englisch verwenden. Deshalb muss der Englischunterricht die Lernenden auf die Anforderungen internationaler Wirtschaftskommunikation vorbereiten – die im weltweiten Wettbewerb immer viel-

fältiger werden, *nicht nur in sprachlicher Hinsicht*. (Vogt 2009:2; Hervorhebung durch mich, M.B.)

Diese Entwicklungen erfordern die Notwendigkeit der Vorbereitung junger Menschen auf die Lebenswirklichkeit nicht nur innerhalb Europas. Der Aspekt des 'globalen Lernens' macht es darüber hinaus ebenfalls erforderlich, Neuorientierungen innerhalb der fremdsprachlichen Fachdidaktik zu diskutieren. Wird Kommunikation definiert als „[z]wischenmenschliche Verständigung mittels sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel“ (Bußmann 2002:354), so macht diese Definition bereits deutlich, dass eine ausschließlich an sprachlichen Elementen orientierte Kommunikation für zukünftige Kommunikationssituationen unter den oben genannten Bedingungen nicht mehr ausreicht, denn Prozesse des gegenseitigen Verstehens determinieren sich nicht mehr uneingeschränkt auf verbaler Ebene.

Somit wird deutlich, dass sprachliche Fehler in ihrer Bedeutung für die Kommunikation an Wichtigkeit verlieren, was insgesamt die Möglichkeit eines **toleranteren Umgangs mit sprachlichen Fehlern** eröffnet. Daher bedarf es neben einer nach wie vor notwendigen differenzierten Kommunikationskompetenz, die sich auf vielfältige Anwendungssituationen erstreckt (z. B. alltägliche Kommunikationssituationen, berufs- und wissenschaftsspezifische Kommunikation), einer Kompetenz, die als Basis komplexer interkultureller Anwendungssituationen dient (vgl. hierzu Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003:10). Diese zweite Kompetenz wird in der fachdidaktischen Literatur mit dem Terminus *interkulturelle Kompetenz* bezeichnet und meint die Fähigkeit einer **effektiven Kommunikation mit Gesprächspartnern**, die einer anderen Kultur entstammen. Neben der noch zu klärenden Frage, was unter effektiver Interaktion zu verstehen ist, wird hier verdeutlicht, dass die Kommunikation, so wie sie oben definiert worden ist, durch eine kulturelle Komponente differenzierter betrachtet werden sollte: Interkulturelle Kommunikation schließt soziale Elemente und Wissen über kulturelle Hintergründe in den Kommunikationsprozess mit ein. Der zukünftige Englischunterricht bedarf folglich, legt man diese Ausführungen zugrunde, neuer Zielformulierungen, wenn die Realisierung eines zentralen Erziehungsziels gelingen soll: die Vorbereitung der Schüler auf die Bewältigung zukünftiger, d. h. internationaler Kommunikationssituationen in den verschiedensten Lebensbereichen. Grau/Würffel (2007:312) nennen als Lernziel für interkulturelle Kommunikation affektive Ziele, zu denen die Fähigkeit zur Empathie und Toleranz zu zählen sind und die als Basis für eine erfolgreiche Kommunikation mit Sprechern anderer Kulturgemeinschaften gelten. Mit kognitiven Lernzielen sprechen sie einen zweiten wichtigen Lernzielbereich an, da zielkulturspezifisches, sprachspezifisches sowie eigenkulturelles Wissen zentrale Aspekte zum

Erwerb interkultureller Kommunikation sind. Darüber hinaus ist ebenso die Beherrschung von Strategien zur Bewältigung von Kommunikationsproblemen mit Gesprächspartnern unterschiedlicher kultureller Herkunft mittels sprachlicher und nicht sprachlicher Methoden relevant. Für den sprachlichen Bereich im Zusammenhang der interkulturellen Kommunikation geht Pauels (2003:274) auf zentrale linguistische Aspekte ein, zu denen u. a. kulturgebundene Sprechakte, Diskurskonventionen, Themen, Register, nonverbale Interaktionsformen und kulturspezifische Sprachhandlungen gehören. Es bedarf folglich eines Englischunterrichts, der die Schüler zur sprachlichen Bewältigung komplexer interkultureller Situationen in Bezug auf **Verwendungssituationen in alltags-, berufs- und wissenschaftsorientierter Kommunikation** befähigt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003:10). In diesem Zusammenhang wäre zu klären, welche konkreten Formen (sprachliches) Lernen in einer sprachlich komplexer werdenden Gesellschaft haben sollte. Trotz der berechtigten Forderung nach kulturellen Kenntnissen wäre es angebracht, dass die Diskussion hinsichtlich interkultureller Kommunikationskompetenz den zentralen Gegenstand eines *Fremdsprachen*unterrichts, das sprachliche Können, nicht in den Hintergrund treten lässt, denn die Gefahr der Vernachlässigung sprachlicher Aspekte durch die Hinzunahme des Konzepts der interkulturellen Kommunikation ist nicht von der Hand zu weisen. Dem Englischunterricht kommt daher die Aufgabe zu, eine sinnvolle **Vermittlung sowohl sprachlicher als auch inhaltlich-kultureller Inhalte** zu gewährleisten. Notwendig ist daher eine adäquate Relationierung von sprachlichen und kulturellen Komponenten, so dass die interkulturelle Kompetenz weniger als Ablösung denn als Ergänzung der linguistischen Kompetenz zu verstehen ist (vgl. Gnutzmann 1999:66).

Das sprachliche Können sollte als Grundvoraussetzung für interkulturelle Kommunikationskompetenz angesehen werden, denn interkulturelle Kommunikation realisiert sich zu einem großen Teil durch Sprache. Folglich sollte das Augenmerk besonders im englischsprachlichen Anfangsunterricht auf die sprachliche Kompetenz gerichtet werden. In diesem Lernstadium ist der Vermittlung sprachlicher Elemente vor der Vermittlung interkultureller Kompetenzen Priorität einzuräumen, zumal andere Fächer während dieses Lernstadiums ebenfalls ihre Beiträge zur Vermittlung interkultureller Kompetenz leisten können und müssen (vgl. Gnutzmann 1997a:220).

Es sollte allerdings nicht übersehen werden, dass eine gute Sprachbeherrschung nicht automatisch das Gelingen interkultureller Kommunikation garantiert. In diesem Zusammenhang ist die **Frage nach der Quantität und Qualität der sprachlichen Kompetenz** für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation zu stellen. Für den praktizierenden Fremdsprachen-

lehrer wird mit dieser Fragestellung ein zentraler Bereich angesprochen. Im Sinne einer Quantifizierung sprachlicher Elemente kann keine umfassende und operationalisierbare Antwort auf diese Frage gegeben werden. Es kann jedoch festgehalten werden, dass eine ausgeprägte *native-speaker*-Kompetenz für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation nicht zwingend erforderlich ist:

Das sprachliche Leitbild für den Unterricht [...] wird nicht ohne weiteres am idealen muttersprachlichen Sprecher der fremden Sprache entwickelt [...]. Dies bedeute[t] nicht den Abschied von korrekten Ausdrucksweisen, aber Korrektheit bem[isst] sich nicht allein am grammatischen oder orthografischen Regelwerk für eine Sprache [...], sondern an situativen Faktoren (Gogolin 2007:100)

Die hier vertretene Position kann als übergeordneter Rahmen für die Spracharbeit im Englischunterricht und damit verbunden für die Einstellung zu Fehlern und deren Korrektur genutzt werden. Unabhängig von den Diskussionen um Mehrsprachigkeit (vgl. Abschnitt 5.3) wird das Englische im Kontext der interkulturellen Kommunikation in der Funktion einer *lingua franca* verwendet. Vor dem Hintergrund einer differenzierten Verwendung der englischen Sprache stellt sich innerhalb der fachdidaktischen Diskussion die Frage nach der zu verwendenden Norm. Grundsätzlich lässt sich eine *lingua franca* dadurch definieren, dass es keine verbindliche Bezugsnorm gibt, was die Gefahr einer willkürlichen Sprachanwendung und damit verbunden das Scheitern der Kommunikation zur Folge haben kann. Im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation ist eine ausschließliche Fixierung auf die Vermittlung des britischen Standards nicht zu rechtfertigen, weder sprachdidaktisch noch sprachpolitisch, denn Ziel eines modernen Englischunterrichts sollte die **Vorbereitung des Kontakts mit Sprechern unterschiedlicher sprachlicher Varietäten** sein: „ELT therefore needs to provide today’s learners with opportunities to encounter different varieties of English and to participate in interactions across these varieties“ (Meierkord 2008:102).

Darüber hinaus trägt eine **unterrichtliche Thematisierung weiterer Varietäten** zur Bewusstmachung der Existenz einer globalen Verbreitung der englischen Sprache bei (vgl. Nogueron 2008:61). Dies sollte jedoch mit Blick auf die erwähnten Varietäten nicht zu der Irrmeinung verleiten, dass die jeweilige Varietät, die in einem im Unterricht zu behandelnden Land gesprochen wird, aktiv zu beherrschen ist. Dieses pädagogisch ohnehin utopische Lernziel wäre kontraproduktiv zu einem zweifelsohne mit guten Absichten anvisierten Lernziel von Authentizität. Unabhängig von einer Schülern nicht zuzumutenden Lernbelastung kann die Beschränkung auf eine Vermittlung lexikalischer und syntaktischer Normen der britisch-amerikanischen Standardsprache aus Gründen einer **sprachlichen Orientierung** und zur **Sicherung einer weltweiten Verständlichkeit** des Englischen gerechtfertigt werden (vgl. hier-

zu Gnutzmann 2010b:336; 2008:115). Eine Beschränkung impliziert allerdings nicht eine ausschließliche Verwendung der angloamerikanischen Standardsprache und sollte darüber hinaus nicht als Aufruf zu einer rigiden Korrekturpraxis auf der ausschließlichen Grundlage dieser beiden Varietäten missverstanden werden. Die Verwendung anderer Standardvarietäten kann durchaus in spezifischen Kommunikationssituationen angemessen sein und sollte daher nicht unreflektiert als 'falsch' gewertet werden. Im Hinblick auf eine Expansion der englischen Sprache und das damit verbundene Entstehen neuer Varietäten des Englischen sowie die vermehrte Verwendung des Englischen in interkulturellen Kommunikationssituationen scheint es sinnvoll, Entscheidungen darüber zu treffen, welche Sprachmodelle Schülern beigebracht werden sollen und was als richtig und falsch betrachtet werden kann (vgl. hierzu Gnutzmann 2007a:327f.).

Wenn Schüler in außerschulischen Kontexten mit der englischen Sprache in Kontakt kommen, ist es möglich, dass sie sich von der Standardvarietät abweichende Strukturen aneignen, die nicht pauschal als falsch gewertet werden dürfen. Daher scheint es gerechtfertigt, dass Lehrer über fundierte Kenntnisse verfügen sollten, um sprachliche Leistungen von Schülern angemessen beurteilen zu können. Um dieser Fähigkeit gerecht zu werden, besteht großer Handlungsbedarf in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer.

Insgesamt kann auf dieser Grundlage für den Englischunterricht ein **tolerantere Umgang mit Fehlern** gefordert werden, denn wichtiger als die endlose Auflistung sprachlicher Fehler sollte die Erkenntnis sein, dass Sprache flexibel ist und 'lebt':

Der Einfluss vor allem des Englischen Nordamerikas, aber auch der Varietäten der südlichen Hemisphäre (Australien, Neuseeland, Südafrika) und die New Englishes aus u. a. Indien, Ost- und Westafrika wirkt auf das Englisch der Britischen Inseln. [...] Es gibt eine zunehmend große Bereitschaft, früher geächteten Aussprachen, verpönten Stilebenen, marginalisierten Vokabeln und stigmatisierten grammatischen Konstruktionen zu einem besseren Aussehen zu verhelfen. [...] In fast jeder Generation muss indes eine solche Anpassung erfolgen, wenn die Standardsprache nicht erstarren, sondern sich in einem lebendigen Kontakt mit den Wurzeln der Sprache erhalten soll. (Gibbon/Gramley 2003:106f.)

Im Englischunterricht sollte es unter der Berücksichtigung der von Gibbon/Gramley formulierten Erkenntnis darum gehen, Schüler mit Strategien auszustatten, die ihnen im Falle fehlender sprachlicher Strukturen bei der Aufrechterhaltung von Kommunikation weiterhelfen. Eine ausschließlich auf sprachliche Normen fixierte Sprachvermittlung kann sich mitunter sogar als kontraproduktiv erweisen, wenn die Gesprächspartner nicht über eine mehr oder minder identische Sprachkompetenz verfügen. Der zukunftsorientierte Englischunterricht sollte seine Aufgabe vor allem darin sehen, Schüler mit Kenntnissen auszustatten, die sie befähigen, interkulturell handlungsfähig zu sein. Werden Schüleräußerungen allerdings nur auf

die grammatische und lexikalische Korrektheit überprüft, „bleibt Schülersprache kulturell einseitig oder gar blind“ (Bach 1998:195).

Ob und wie sich diese Erkenntnisse im heutigen Englischunterricht niederschlagen, wird in Abschnitt 7.3.3.2 dargelegt.

5.3 Mehrsprachigkeit

Die durch die Internationalisierung der verschiedenen Lebensbereiche entstehende Integration Europas kann nur dann gelingen, wenn das viel zitierte 'europäische Haus' auf einem vielsprachigen Fundament errichtet wird. Es bedarf daher des Erhalts der in Europa existierenden Sprachenvielfalt und der Förderung von Mehrsprachigkeit. Ernsthaft praktizierte Mehrsprachigkeit kann im Sinne einer Friedenserziehung (vgl. hierzu Roos 2007:23) einen wichtigen Beitrag zur Förderung des Verständnisses für das Fremde und somit für die Akzeptanz von Andersartigkeit leisten. Wenn hier vielleicht sehr idealistische Anforderungen an ein Mehrsprachigkeitskonzept gestellt werden, sollte die Schule dennoch ein Ort sein, der Schülern Grundeinstellungen zur Realisierung einer interkulturellen Kommunikation an die Hand gibt, denn:

die Schule spiegelt die Multikulturalität der Gesellschaft wider und eröffnet so auch gewisse Möglichkeiten zur Rückwirkung auf den gesellschafts-politischen Kontext. (Feldmann-Wojtachnia/Rappenglück 2006:11)

Dies trifft nicht nur für den Englischunterricht, sondern für den Fremdsprachenunterricht generell zu, da er sich durch seine Zielvorstellungen der **Förderung von Fremdverstehen** und **interkultureller Verständigung** verschrieben hat. Zunächst ist jedoch zu klären, was Mehrsprachigkeit bedeutet. Apeltauer definiert sie über das Zweisprachigkeitskonzept:

Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen. Analog dazu lässt sich Mehrsprachigkeit als alternierender Gebrauch mehrerer (d. h. mindestens dreier) Sprachen bestimmen. (Apeltauer 2001:628)

Es stellt sich dabei die Frage, ab wann jemand als mehrsprachig einzustufen ist und wo die Grenzen der Mehrsprachigkeit liegen, da jede Sprache selbst bereits zahlreiche unterschiedliche Subsysteme aufweist (z. B. Dialekte oder Soziolekte). Würde diese Unterscheidung als Kriterium für die Bestimmung von Mehrsprachigkeit herangezogen, wäre bereits ein monolingualer Mensch mehrsprachig und bräuchte folglich keine weitere Fremdsprache zu erlernen. Diese Vorstellung von Mehrsprachigkeit verhält sich jedoch konträr zu einem vom Europarat vertretenen Mehrsprachigkeitskonzept, das von einer Sprachkompetenz in mindestens zwei lebenden Fremdsprachen ausgeht (vgl. Hufeisen 2010; Europarat 2001:17).

Es lassen sich Positionen innerhalb der Mehrsprachigkeitsdiskussion finden, die jemanden nur dann als mehrsprachig bezeichnen, wenn dessen fremdsprachliche Kompetenzen muttersprachenähnliche Qualitäten besitzen (vgl. hierzu Bausch 2007a:439). Eine derart vertretene Position würde bedeuten, dass die Zahl der Mehrsprachigen relativ gering wäre. Eine gegensätzlich formulierte Definition versteht unter Mehrsprachigkeit die Fähigkeit, adäquate Äußerungen in der Fremdsprache produzieren zu können. Auf der Grundlage dieser Definition wäre ein Großteil aller Menschen mehrsprachig. Ein zentrales Problem hinsichtlich einer exakten Definition von Mehrsprachigkeit liegt darüber hinaus in der Beantwortung der Frage nach dem **Grad der Beherrschung einer Fremdsprache**.

Apeltauer kategorisiert zweisprachige Individuen in vier Gruppen, die er nach dem Grad der Beherrschung einer Fremdsprache festlegt. So handelt es sich bei Sprechern, die zwei Sprachen sehr gut beherrschen, um „balancierte Bilinguale“. Eine zweite Gruppe bilingualer Sprecher umfasst Sprecher, die ihre Erst- bzw. Muttersprache besser als die gelernte Zweitsprache beherrschen. Sprecher, die ihre Zweitsprache besser als ihre Erst- bzw. Muttersprache beherrschen, bilden die dritte Gruppe bilingualer Sprecher. Die vierte Gruppe bilingualer Sprecher wird schließlich von den Sprechern gebildet, deren zweitsprachliche Fähigkeiten sehr begrenzt sind (vgl. hierzu Apeltauer 2001:628f.). Eine in dieser Form vorgenommene Klassifizierung ließe sich durch die Hinzunahme einer bzw. mehrerer Sprachen weiter ausdifferenzieren, wobei Schüler mit nicht deutscher Muttersprache durch das Erlernen einer Fremdsprache, die nicht Deutsch ist, bereits als mehrsprachig eingestuft werden können.

Unabhängig vom Grad der Beherrschung einer Fremdsprache sollte zur Bestimmung einer mehrsprachigen Kompetenz die Unterscheidung zwischen **produktiver und rezeptiver Mehrsprachigkeit** getroffen werden. Doyé (2004:5) vertritt die Auffassung, dass ein mehrsprachiger Sprecher nicht alle Fremdsprachen produktiv beherrschen müsse, sondern dass es ausreiche, seine rezeptive Fähigkeiten zu schulen. Es kann allerdings im Fremdsprachenunterricht nicht darum gehen, die Schüler dahingehend auszubilden, dass sie eine Fremdsprache 'nur' verstehen. Vielmehr sollten im Sinne der interkulturellen *Kommunikation* sprachproduktive Fähigkeiten vorhanden sein. Auch Gnutzmann (1997c:158) steht der rezeptiven Mehrsprachigkeit eher kritisch gegenüber, da er dies als gegensätzliches Modell zu einer natürlichen Kommunikationssituation sieht, in der Sprecher und Zuhörer denselben Sprachcode benutzen. Dabei sollte es als selbstverständlich gelten, dass es sich lediglich „um approximative, unterschiedlich konturierte Sprachfähigkeitsformen“ (Bausch 2007a:439) handeln kann.

Innerhalb der fachdidaktischen Mehrsprachigkeitsdiskussion werden verschiedene Fragen diskutiert, die darauf zu prüfen sind, in welcher Form sie in Verbindung mit fehlerdidakti-

schen Gesichtspunkten einen Beitrag zur Ausbildung von Mehrsprachigkeit leisten können. Für die vorliegende Arbeit sollen zwei zentrale Aspekte einer genaueren Betrachtung unterzogen werden:

1. Diversifizierung einzelsprachiger Konzepte
2. Festlegung eines mehrsprachigen Lernbegriffs

Hinsichtlich des Ist-Standes von schulischem Fremdsprachenunterricht ist eine „additiv-lineare Gestaltung“ (Bausch/Helbig-Reuter 2003:194) zu kritisieren, d. h., dass die verschiedenen Fremdsprachen ohne Zusammenhang gelehrt und gelernt werden. Bei einem solchen Vorgehen würde den Lernern die Möglichkeit genommen, auf Strukturen und Strategien bereits gelernter Sprachen zum Erlernen einer neuen Sprache zurückgreifen zu können. Vielmehr sollten Lerner dazu angeleitet werden, beim Erlernen einer neuen Sprache von bereits gelernten Sprachen zu profitieren. Zur Ausbildung einer Mehrsprachigkeit bedarf es daher der **Loslösung einzelsprachiger Vermittlungskonzepte**. Anzustreben ist eine Kooperation verschiedener Fremdsprachen mit dem Ziel einer gemeinsamen Mehrsprachigkeitsdidaktik und -methodik.²⁴ Diese Kooperation darf jedoch nicht dahingehend verstanden werden, dass die Einzelsprachen ihre eigenen Methodiken zugunsten eines „Phänomen[s] Sprache als Ganzes“ (Nieweler 2001:5) aufgeben. Eine Vernetzung der Sprachen sollte als Grobkonzeptionierung zentraler fachdidaktischer Elemente verstanden werden, zu denen die Fehlerdidaktik zählt. Für eine **auf Mehrsprachigkeitskonzepten basierende Fehlerkorrektur** sollte die Erkenntnis leitend sein, dass sich Fremdsprachen gegenseitig beeinflussen können (vgl. Abschnitt 3.2), was sie andererseits besonders anfällig für Interferenzen macht.

Die Forderung von Mehrsprachigkeit im Rahmen schulischen Englisch- bzw. Fremdsprachenunterrichts erfordert daher die Notwendigkeit, Fehler, deren Ursachen sich beispielsweise durch die Kenntnis einer zweiten oder dritten Fremdsprache erklären lassen, stärker zu tolerieren, denn es ist unrealistisch, eine möglichst hohe Sprachperfektion für eine neu zu lernende Fremdsprache einzufordern. Darüber hinaus kann auf diese Weise im Fremdsprachenunterricht eine von Toleranz geprägte Haltung im Rahmen sprachübergreifenden Lernens einen wichtigen Beitrag zur Friedenserziehung leisten.

²⁴Besonders in der romanistisch orientierten Fremdsprachendidaktik und im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ wird die Fachdiskussion im Hinblick auf eine Mehrsprachigkeitsdidaktik intensiv geführt. Sie sei an dieser Stelle mit Stichworten wie „Spracherwerb nicht am Ideal einer 'near nativeness' orientieren“, „Akzeptanz unterschiedlicher Kompetenzniveaus bei Lernern“, „Vermittlung von Lernstrategien“, „Frage der Sprachenfolge“, „vernetztes Lernen“, „Interkomprehension“ oder „differenzierte Sprachlernkonzepte“ umrissen. Zu einer ausführlicheren Auseinandersetzung sei verwiesen auf Hallet/Königs 2010a; Meißner 2010; Nieweler 2010a; Meißner 2008; Meißner 2007; Meißner 2005; Hufeisen/Marx 2005.

Mit der Forderung, einen „realistischen mehrsprachigen Lernbegriff“ (Bausch 2007a:443) zu definieren, wird ein zweiter zentraler Aspekt angesprochen. Ein sich der Mehrsprachigkeit verpflichtender Lernbegriff gründet auf der Erkenntnis, dass die verschiedenen mehrsprachigen Strukturen durch eine mentale Interaktion verbunden sind und einer permanenten Veränderung unterliegen, d. h., „dass diese instabilen *Interlanguages* lern- bzw. kommunikationsstörende, aber auch lern- bzw. kommunikationsfördernde Transferprozesse auslösen können“ (Bausch 2007a:443). Beachtet man ferner, dass ein jeweils erreichter Sprachstand nur ein Zwischenstadium im Lernprozess bedeutet (vgl. Abschnitt 3.1), wird mit Blick auf das Vorhandensein mehrerer Lernersprachen deutlich, welchen komplexen mentalen Abläufen ein Lerner ausgesetzt ist. Diese Erkenntnis sollte eine der Mehrsprachigkeitsausbildung verpflichtete Fehlerdidaktik berücksichtigen, ohne sich dem Vorwurf sprachlicher Willkür auszusetzen, was ein **Umdenken in Bezug auf die schriftliche Fehlerkorrektur** erfordert:

Ein sprachübergreifender Unterricht muss sein Verhältnis zu Fehlern neu ordnen. Der Lehrer sollte nicht nach dem fragen, was fehlt oder falsch ist, sondern nach dem, was schon da ist. Er muss auch einen überzogenen Anspruch auf sprachliche Korrektheit im Sinne eines möglichst hohen Grades an Perfektion aufgeben, denn dieser steht dem Erwerb einer Sprachenvielfalt entgegen. (Nieweler 2001:5)

Ein realistischer mehrsprachiger Lernbegriff sollte darüber hinaus der Tatsache Rechnung tragen, dass Fremdsprachen nicht nur in institutioneller Umgebung gelernt werden. Außerschulisch erworbene Sprachstrukturen²⁵ sollten gleichberechtigt neben schulisch erworbenen Sprachstrukturen im Unterricht berücksichtigt werden. Der außerschulische Kontakt mit Fremdsprachen hat eine große Bedeutung aufgrund seines hohen Motivationspotenzials. Für den Englischunterricht sollte das bedeuten, die in außerschulischen Kontexten erworbenen sprachlichen Fähigkeiten im innerschulischen Kontext zu akzeptieren und zu integrieren, ohne dass sie ständig durch einen von der Lehrperson verwendeten standard-linguistischen Normenfilter betrachtet werden. Das Einbeziehen solcher Sprachstrukturen sollte einen toleranten Umgang mit Fehlern bedeuten, weil hier die Möglichkeit gegeben ist, Authentizität in den Unterricht zu integrieren. Eine eventuell in diesem Zusammenhang befürchtete Angst vor einer Sprachmischung ist unbegründet:

Lehrkräfte, die durch Korrekturmaßnahmen verhindern wollen, dass das Englische der Lernenden einen hybriden Charakter annimmt, müssen sich vor Augen halten, dass dies ein Vorgang ist, der auch bei *native speakers* völlig normal ist, etwa bei Briten, die längere Zeit in den USA verbracht

²⁵ Zu außerschulisch erworbenen Sprachstrukturen führen Berns/de Bot (2008:210) aus: „Outside of school hours, at least three important factors contribute to the presence of English in their [= the students’; MB] lives: the media, personal networks, and the intercultural communication they engage in on holidays or foreign exchange programs.”

haben. Noch weniger zu rechtfertigen sind 'Verbesserungen', wenn der Unterricht stärker *den lingua franca*-Charakter der Zielsprache betonen soll. (Burger 2000:11)

So sollten medial erworbene Sprachstrukturen (beispielsweise durch Radio, Filme oder Lieder), die die Schüler in ihren Textproduktionen falsch verwenden, zwar markiert, jedoch nicht notwendigerweise als Fehler gewertet werden. Vielmehr sollten solche abweichenden Sprachstrukturen im Unterricht auf ihre Funktion hin analysiert werden (vgl. Abschnitt 5.4). Eine rigide an einer bestimmten Sprachnorm ausgerichtete Fehlerkorrektur kann bei den Schülern unweigerlich dazu führen, das Interesse an lebendiger Sprache zu verlieren. In einem auf Toleranz basierenden Englischunterricht sollte dies berücksichtigt und besonders die bereits vorhandene sprachliche Kompetenz der Schüler anerkannt werden.

Neben den beiden ausgeführten zentralen Aspekten für die Förderung von Mehrsprachigkeit hängt deren Realisierung von weiteren Faktoren ab. De Florio-Hansen (2003:81) weist darauf hin, dass das Schülerinteresse durch zu stark didaktisierte Materialien nicht ausreichend geweckt werde, dass affektive und handlungsorientierte Aspekte zugunsten kognitiver Komponenten vernachlässigt werden, dass ein holistisches Lernen nicht die ihm zustehende Relevanz erhalte und dass eine fehlende Förderung selbstgesteuerten Lernens (vgl. Abschnitt 5.1) zu konstatieren sei. Darüber hinaus verweist sie auf die institutionellen Rahmenbedingungen, die Hindernisse für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit darstellen: festgeschriebene Sprachenfolge, fehlende Diversifizierung von Fremdsprachenangeboten, Fehlen von differenzierten Mehrsprachigkeitsprofilen, Ineffizienz von Langzeitkursen sowie die fehlende Forcierung innovativer Lernkontexte.

Überlegungen zur Förderung von Mehrsprachigkeitskonzepten und ein damit verbundener toleranter Umgang mit Fehlern sollten darüber hinaus aber nicht die dominierende Rolle des Englischen als erste Fremdsprache²⁶ aus dem Blick verlieren. Dies scheint aus zwei Gründen sinnvoll: Erstens wird Englisch von einer stetig wachsenden Zahl von Sprechern als Zweitsprache genutzt, und zweitens finden zahlreiche englische Sprachelemente vermehrt Eingang in andere Sprachen und Kulturen.

Für viele Schüler ist die englische Sprache die erste zu lernende Fremdsprache. Für Vollmer (2000:82) müssen daher im Englischunterricht wichtige Ziele realisiert werden, von denen mit Blick auf eine neu zu definierende Fehlerdidaktik die affektiv-attitudinale Komponente eine zentrale Rolle spielt. Hier sollten die Grundlagen dafür gelegt werden, dass Schüler weitere Fremdsprachen lernen wollen. Daher sollte gerade in Bezug auf Fehlerkorrektur und

²⁶ Es wird davon ausgegangen, dass das Englische für die Mehrzahl der Schüler die erste Fremdsprache ist (vgl. hierzu auch Vollmer 2001:94).

Leistungsbewertung sensibel verfahren werden, um nicht die Befürchtung Blieseners Realität werden zu lassen:

Alles hängt aber wesentlich davon ab, ob der demotivierende Charakter des jetzt formal grammatischen Bewertungsverfahrens überwunden wird, denn sonst **lernt** wegen des hohen Fehlerrisikos niemand *mehr* Fremdsprachen als **notwendig** [...]. In unserem System wird von der Prüfung und vom Abschluß her gedacht. Ändert sich das Bewertungsverfahren nicht, dann sind die erhöhten Lernaufgaben in der Tat eine Verschärfung und ein Instrument der Auslese. Damit wäre aber der Weiterentwicklung und Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts ein sehr schlechter Dienst erwiesen. (Bliesener 1995:16)

Die hier angesprochene Gefahr sollte ernst genommen werden. Inwieweit sich ein Mehrsprachigkeitskonzept im fremdsprachlichen Unterricht etabliert hat, werden die Ergebnisse der empirischen Analyse in Abschnitt 7.3.3.4 zeigen.

5.4 *Language awareness*

Besonders in Bezug auf den Aspekt der sprachlichen Richtigkeit existieren bei Englischlehrern unterschiedliche Auffassungen von Sprache. Auf der einen Seite steht die Gruppe der Sprachpuristen, die vehement für die Forderung des Erhalts eines Englischunterrichts plädiert, dessen Fundament eine rigide Orientierung an formal-sprachlichen Korrektheitsnormen bildet. Auf der anderen Seite befinden sich Anhänger einer eher liberalen Einstellung in Bezug auf sprachliche Richtigkeit. Die Vertreter dieser Gruppe streben Lernziele an, wie sie für die interkulturelle Kommunikation (vgl. Abschnitt 5.2) formuliert wurden. Nicht selten wird der Disput dieser Gruppen auf dem Rücken der Lernenden ausgetragen, die besonders den oftmals überzogenen Ansprüchen der Vertreter der ersten Gruppe nicht genügen können.

Mit dem Konzept der *language awareness* liegt für den Englischunterricht ein Konzept vor, das die unterschiedlichen Positionen miteinander verbinden kann. Um eine (interkulturell geprägte) kommunikative Absicht zu äußern, benötigen Sprecher **Einsichten** oder **Fähigkeiten in die Bereiche der Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik**. Darüber hinaus bedarf es eines Bewusstseins, wie die Sprache in unterschiedlichen Situationen der Kommunikation zu verwenden ist. Daraus folgt, dass eine auf dem *language-awareness*-Konzept fußende Spracharbeit nicht mit traditioneller Grammatikarbeit gleichzusetzen ist, sondern dass hinter dem *language-awareness*-Konzept vielmehr die Erkenntnis steckt, dass Sprache funktional über ein reines Kommunikationsmittel hinausgeht.

Parallel zu der beschriebenen Kontroverse über die Funktion von Sprachunterricht wird auch das Konzept der *language awareness* unterschiedlich rezipiert. Die Vielfalt der in der Fachliteratur zu findenden Auffassungen zu *language awareness* korreliert mit der Vielzahl an Begrifflichkeiten, die das Konzept zu fassen versuchen. Im Rahmen dieser Arbeit wird der

englischsprachige Terminus *language awareness* verwendet. Trotz der seit langer Zeit geführten Diskussion zum Thema *language awareness* ist es bislang nur in Ansätzen gelungen, eine verbindliche und einheitliche Definition zu erarbeiten. Diese wird zukünftig kaum zu erwarten sein, da der Begriff *language awareness* zu einer Art Oberbegriff geworden ist, der von den für die Beschreibung sprachlicher Prozesse verantwortlichen unterschiedlichen Disziplinen überlappend verwendet wird (vgl. dazu Gnutzmann 2007b:337).

In der neueren fachdidaktischen Literatur werden mit dem Konzept *language awareness* folgende Vorstellungen verbunden:

„knowledge *about* language and *about* the uses to which language can be put” (Ellis 2004:229)

„Nachdenken über Sprache und Sprachen, Erforschen von Sprachen und Schrift, Sprache und Sprachen ausprobieren“ (Decke-Cornill 2001:187)

„Nachdenken und Sprechen über Sprache bzw. Sprachen in all ihren Bereichen“ (Luchtenberg 2001:53)

„was Lerner selbst über Sprache, Sprachen und Sprachenlernen denken“ (Knapp-Potthoff 2000:196)

Diesen Definitionsansätzen ist zu entnehmen, dass das *Nachdenken über Sprache* ein zentraler Aspekt von *language awareness* ist. Damit wird allgemein die Hoffnung verbunden, dass *language awareness* dazu beitragen kann, das **Interesse der Lernenden an Sprache** zu erhöhen, sie zur Sprachanalyse zu befähigen und sie für Sprache zu sensibilisieren, um somit schlussendlich zu einer **verbesserten Sprachkompetenz** zu gelangen. Der Aspekt der Sprachkompetenz ist zweifelsohne ein wichtiger, es wäre jedoch nicht zu rechtfertigen, das *language-awareness*-Konzept lediglich darauf zu reduzieren. Es sollte vielmehr eine Integration (sprach-)politischer Komponenten erfolgen, da

es bei *language awareness* um ein Sprache(n) und Sprachenlernen integrierendes Konzept geht, in dem Sprache nicht nur als sprachlich-kommunikatives System und als Lerngegenstand, sondern auch als gesellschaftlich-politisches Phänomen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität betrachtet wird. (Gnutzmann 2007b:337)

Ein Englischunterricht, der dem Leitziel einer interkulturellen Handlungsfähigkeit verpflichtet ist (vgl. Abschnitt 5.2), ist aufgefordert, den Lernenden Einsichten in kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zu gewähren und durch eine so erzielte Wissenserweiterung die Relevanz von interkultureller Kommunikation und Mehrsprachigkeit zu verdeutlichen.

Im Folgenden wird das *language-awareness*-Konzept, bezogen auf zentrale Aspekte der vorliegenden Arbeit – Fehler, Fehlerkorrektur und Fehlertoleranz –, näher ausgeführt. Als Orientierung dient die von Garret/James (2002:331) vorgenommene Unterscheidung dieses Konzepts in fünf Bereiche: *affective*, *social*, *power*, *cognition* und *performance* (vgl. hierzu auch Gnutzmann 2010a:116-118).

Die **affektive Dimension von *language awareness*** betrifft schwerpunktmäßig Einstellung und Motivation. Dabei geht es vor allem darum, Neugier und Interesse an der Sprache sowie den Aufbau von Sympathie und Empathie für die existierende sprachliche Vielfalt zu fördern. Für die konkrete Unterrichtspraxis wären für diesen Bereich beispielsweise die Thematisierung der Beziehung Standardsprache vs. abweichende Varietäten vorstellbar. Die Lernenden könnten ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass mitunter ausschließlich soziale Maßstäbe die Ablehnung eines Gesprächspartners bedingen und diese nicht auf den Verstoß gegen die sprachliche Norm zurückzuführen ist. Die affektive Dimension von *language awareness* bildet für den Unterricht eine wichtige Komponente, denn Schüler sollten dafür sensibilisiert werden, dass es neben der Standardvarietät andere Varietäten gibt, und Weskamp fordert daher zu Recht den „Abbau von Vorurteilen gegenüber sprachlichen Varietäten“ (Weskamp 2004:168). Nur auf diese Weise können die Schüler sinnvoll auf interkulturelle Kommunikationssituationen vorbereitet werden (vgl. Abschnitt 5.2). Dieses Bewusstsein sollte sich allerdings ebenso auf Seiten der Lehrenden einstellen. Angesichts der Verwendung der englischen Sprache als *lingua franca* darf es im Klassenraum nicht bei einer theoretischen Abhandlung dieser Erkenntnis bleiben. Vielmehr sollte die Existenz von der Standardvarietät abweichender Normen die Legitimation für eine im Unterricht zu praktizierende Fehlertoleranz bilden.

Die **soziale Dimension von *language awareness*** zielt auf die Ausbildung sprachlicher Toleranz gegenüber Anderssprechenden. Die Bedeutung von Sprache in der Gesellschaft spielt dabei eine wichtige Rolle (z. B. schichtenspezifische oder geschlechtsspezifische Sprachvarietäten). Mit der Förderung von Toleranz steht die soziale Dimension in engem Verhältnis zur affektiven Komponente. Soziolinguistisch geprägte Texte oder die Thematisierung von Sprichwörtern können die soziale Funktion von *language awareness* hervorheben (vgl. Gnutzmann 1997b:233). Besonders in einer Zeit, in der Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus wieder an Boden zu gewinnen scheinen, vermag das *language-awareness*-Konzept – ohne es überhöhen zu wollen – eventuell in einem bescheidenen Maße einen Beitrag dazu zu leisten, negative Einstellungen sprachlichen Minderheiten gegenüber abzubauen, indem Einblicke in das 'Funktionieren' anderer Sprachsysteme gewährt werden. Durch eine bewusste Kenntnis über das andersartige 'Funktionieren' von Sprache ist es mitunter möglich, von ei-

genen Handlungsweisen abweichende Handlungsweisen zu reflektieren, so dass Toleranz und Empathie anders sprechenden Menschen gegenüber entwickelt werden können.

Die **politische Dimension von *language awareness*** stellt das „Manipulationspotential von Sprache“ (Gnutzmann 1992:18) in den Vordergrund. Nicht zuletzt durch die Medien wird der Mensch heute mit einer immer stärker werdenden sprachlichen Beeinflussung in diversen Bereichen des alltäglichen Lebens – z. B. Nachrichten, politische Agitation, Werbung – konfrontiert. Diese Informationsflut macht es besonders für junge Leute schwierig zu erkennen, wann, wie und warum sie durch sprachliche Mittel beeinflusst werden. Daher ist es wichtig, den Schülern im Unterricht bewusst zu machen, dass normadäquate Sprachstrukturen nicht gleichzusetzen sind mit inhaltlicher Richtigkeit, denn eine Sprache lässt sich nicht nur anhand der Komponenten Morphologie, Lexik, Grammatik, Lautung und Schreibung definieren (vgl. Bausch/Helbig-Reuter 2003:196). Die politische Dimension von *language awareness* kann dazu beitragen, den Schülern die Gefahren der Verführung durch Sprache zu verdeutlichen.

Die **kognitive Dimension von *language awareness*** beschreibt und vergleicht sprachliche Strukturen und fördert den Aufbau sprachlichen Regelwissens. Dadurch kann der Fokus auf die Aspekte *sprachliche Norm* und *Fehler* gerichtet werden. Kubanek-German/Edelenbos gehen auf die besondere Bedeutung von Kognition ein:

Kognition ist kein Territorium für Begabte, sondern auch für langsame Lernende. Gerade sie benötigen kognitive Werkzeuge. Es geht also darum, ihnen die Logik der Sprache einleuchtend zu erklären, mündliche Gespräche darüber zu führen, was Sprache sei, warum es verschiedene Sprachen gibt, was an Sprachen ähnlich ist usw. (Kubanek-German/Edelenbos 2004:41)

Ein für die Linguistik und Fehlerdidaktik zentraler Gegenstandsbereich ist die Veränderlichkeit sprachlicher Normen. Dies ist besonders im Hinblick auf den internationalen Gebrauch des Englischen und die damit verbundenen unterschiedlichen Sprachvarianten von großer Relevanz, hier vor allem vor dem Hintergrund eines Englisch als *lingua franca*, das seine Korrektheitsnormen nicht länger auf der Grundlage muttersprachlicher Normkonventionen gründet, sondern endonormativen Gesetzmäßigkeiten folgt (vgl. hierzu Seidlhofer 2007a:141). Als Beispiele, die unter standardsprachlicher Betrachtung als fehlerhaft, mit Blick auf eine Euro-Englisch-Kommunikation jedoch nicht als kommunikationshemmend zu betrachten sind, nennt Seidlhofer (2007a:145) exemplarisch die fehlende Flexionsendung der 3. Person Singular Präsens, den Wegfall des bestimmten und unbestimmten Artikels, den Austausch der Relativpronomina *who* und *which* oder den universalen Gebrauch des *question tag* 'isn't it', wobei dieser für die Schriftsprache keine Rolle spielt. Die Frage, ob eine ungestörte Kommunikation jedoch eine uneingeschränkte Legitimierung dieser sprachlichen Abweichungen rechtfertigt, lässt sich nicht pauschal positiv beantworten. Gnutzmann (2000:78)

weist differenzierend darauf hin, dass im Bereich der mündlichen und schriftlichen Kommunikation unterschiedliche Korrektheitsnormen gelten sollten, dass toleranter mit sprachlichen Fehlern umzugehen ist und dass die Veränderung von Normen nicht als willkürliche Interpretation sprachlicher Normen missverstanden werden darf. Vielmehr sollten Konsequenzen im sozialen Bereich thematisiert werden, die durch die Verletzung sprachlicher Normen entstehen.

In Bezug auf einen für eine lebende Fremdsprache natürlichen Sprachwandel erscheint es wenig plausibel, dass ihre Lerner nicht die sich durch einen ständigen Sprachwandlungsprozess verändernden Normen anwenden dürfen, während dies für *native speakers* ein völlig normaler Vorgang ist. Stattdessen entwickeln Lehrer mitunter ein übertriebenes Fehlerbewusstsein, indem sie sprachliche Strukturen als fehlerhaft anstreichen, obwohl *native speakers* diese akzeptieren würden (vgl. Legenhausen 1995). Die **kognitive Funktion von *language awareness*** beinhaltet somit die Förderung einer bewussten Auseinandersetzung mit Sprache, d. h., dass die entsprechende Sprache auf Besonderheiten zu untersuchen ist, so dass eine intensive Beschäftigung mit sprachlichen Phänomenen zur Verbesserung sprachlicher Performanz führen kann.

Die in Abschnitt 5.1 geforderte Lernerautonomie erhält im Zusammenhang mit dem kognitiven Ansatz eine besondere Bedeutung, da dieser schüler- und handlungsorientiert ist. Die Schüler sollen eigenverantwortlich Sprache, sprachliche Abweichungen und daraus resultierende Konsequenzen entdecken und für ihren weiteren Lernprozess im Sinne der Erweiterung von Sprachkompetenz auswerten. Dies führt zu einer Reduktion der Lehrerdominanz. Die Funktion des Lehrers ist hier eher darin zu sehen, Schülern Hilfestellungen und Anleitungen zum selbstständigen Arbeiten zu geben.

Methodisch spielt in diesem Zusammenhang der Sprachvergleich eine wichtige Rolle, da er dazu beitragen kann, dass Schüler bewusster mit Sprache umgehen, indem sie sich vergleichend mit sprachlichen Strukturen und dem Funktionieren von Sprachen auseinandersetzen. Neben systemlinguistischen Aspekten kann der Sprachvergleich einen Beitrag zu interkultureller Kommunikation dadurch leisten, dass sich Lernende über kulturspezifische Differenzen bewusst werden, z. B. in den Bereichen Begrüßung und Verabschiedung, Dank, Entschuldigungen oder Höflichkeitsformen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen lässt sich dann in einem weiteren Schritt eine Ambiguitätstoleranz, d. h. die Bereitschaft und Fähigkeit einer Wahrnehmung und neutralen Verarbeitung widersprüchlicher bzw. unvollständiger oder mehrdeutiger Informationen von kulturell bedingten Widersprüchlichkeiten und Unterschieden, entwickeln, so dass die kognitive Dimension von *language awareness* an die affektive

und soziale Dimension zurückgekoppelt werden kann. Was das Sprachmaterial angeht, so ist die Arbeit mit fehlerhaften authentischen Texten wünschenswert, da sie für Lernende interessanter und motivierender sein können als didaktisierte Texte. Besonders im Bereich der Fehlerbehandlung kommt authentischen Texten eine psychologisch wichtige Funktion zu, denn sie dokumentieren, dass auch Muttersprachler Fehler machen. Das Problem besteht allerdings darin, dass solche Texte selten zur Verfügung stehen.

Die **Performanzdimension** geht der Frage nach, ob und in welchem Ausmaß *language awareness* und damit verbunden eine bewusste Auseinandersetzung mit der Fehlerthematik die Sprachperformanz des Lernenden erweitern kann. Dies ist empirisch kaum zu beantworten, da eine genaue Identifikation des Anteils expliziten Wissens bei der Verwendung einer Fremdsprache sowie dessen Unterscheidungen von dem, was eher zufällig von Lernern aufgenommen wurde, nicht möglich ist. Des Weiteren ist nicht klar, „ob überhaupt bzw. wie bewusst gelerntes, explizites Wissen zu unbewusst verwendetem, impliziten Wissen werden kann“ (Gnutzmann 2007b:338). Die fachdidaktische Diskussion erlaubt dennoch eine positive Antwort auf diese Frage. So geht ein „weak-interface model of L2 acquisition“ (Ellis 1997:111) davon aus, dass explizites Wissen zur Wahrnehmung kennzeichnender Merkmale des sprachlichen Inputs beitragen kann, so dass es zu einer Erhöhung eines für die Sprachproduktion relevanten *intake* kommen kann. Dadurch wird es Lernenden ermöglicht, den *input* mit ihrem eigenen *output* zu vergleichen und somit Hypothesen ihres sprachlichen Wissens zu verifizieren und falsifizieren. Explizites Sprachwissen kann darüber hinaus als Monitor des *output*-Wissens dienen und sich in Bezug auf die Fehlerthematik positiv auf die Sprachperformanz auswirken (vgl. hierzu Gnutzmann 2007b:358).

5.5 Resümee

Aufgrund sich verändernder Bedingungen für den schulischen Englischunterricht bedarf die Fehlerdidaktik einer Überprüfung. Im Bereich der Fehlerkorrektur wird mit Blick auf interkulturelle Kommunikationssituationen der Schwerpunkt von einem linguistisch orientierten Normsystem zu einem fehlertoleranten Ansatz verlagert. Als Begründungskomponenten sollen das selbstgesteuerte Lernen, interkulturelle Kommunikation, Mehrsprachigkeit und das *language-awareness*-Konzept dienen.

Ein zentraler Ansatzpunkt selbstgesteuerten Lernens besteht in der Forderung, unterrichtliche Handlungsabläufe an den Bedürfnissen der Schüler zu orientieren. Im System Schule wird selbstgesteuertes Lernen – mehr oder weniger direkt – durch den Lehrer und durch amtliche Vorgaben in gewisser Hinsicht fremdgesteuert, so dass besonders die Lehrperson eine wichti-

ge Funktion beim selbstgesteuerten Lernen einnimmt. Methodisch sind die eigenverantwortliche Gestaltung des Lernens und die Bereitschaft der Übernahme von Verantwortlichkeit relevant. Im Bereich der Fehlerdidaktik scheint daher nicht nur aus Gründen der methodischen Variation die **selbstständige Auseinandersetzung mit gemachten Fehlern** angeraten. Dabei kommt es weniger darauf an – und hier sehen Kritiker der Selbstkorrektur das Hauptproblem –, dass Schüler alle Fehler identifizieren und korrigieren. Vielmehr können von Schülern Fehlerschwerpunkte benannt und kann über deren Ursachen reflektiert werden. Durch die Mitbestimmung von zu thematisierenden Aspekten ist eine **schülerorientierte Fehlerdidaktik** in hohem Maße möglich.

Es ist eine differenzierte Kommunikationskompetenz erforderlich, die es den Schülern ermöglicht, im privaten und im beruflichen Bereich erfolgreich zu kommunizieren. Dabei reichen aber ausschließlich linguistische Fähigkeiten nicht mehr aus. Damit darf keineswegs das sprachliche Können vernachlässigt werden, es verliert allerdings seinen bisherigen dominanten Stellenwert. Daher ist es nicht mehr uneingeschränkt angemessen, die sprachliche Leistung der Schüler auf der Grundlage eines reinen linguistischen Normensystems zu spiegeln. Die Erkenntnis, dass eine *native-speaker*-Kompetenz nicht Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation ist, ermöglicht einen fehlertoleranten Ansatz im Fremdsprachenunterricht.

Im Zuge der Europäisierung ist ein Erhalt der in Europa gesprochenen Sprachen notwendig, wenn im Sinne einer Friedenserziehung die Akzeptanz des Fremden verwirklicht werden soll. Der Europarat (2001) hat sich für ein Mehrsprachigkeitskonzept ausgesprochen, das die Beherrschung mindestens zweier europäischer Sprachen vorsieht. Dabei sollte bei der Diskussion um produktive und rezeptive Mehrsprachigkeit der produktiven Mehrsprachigkeit Priorität eingeräumt werden, da sich Kommunikation vornehmlich über das gesprochene bzw. geschriebene Wort definiert. Hier besteht für die Fehlerdidaktik die Möglichkeit, einen fehlertoleranten Ansatz zu verfolgen, da die perfekte Beherrschung der Einzelsprachen nicht Ziel eines Mehrsprachigkeitskonzeptes sein kann. Vielmehr ist von entscheidender Bedeutung, den Schülern die Anerkennung dessen, was sie fremdsprachlich bereits zu leisten imstande sind, auszusprechen. Eine auf ausschließliche Sprachperfektion abzielende Fehlerdidaktik, die einhergeht mit negativen Bewertungen von sprachlichen Verstößen, würde die Motivation der Schüler, sich für die Beherrschung mehrerer Sprachen zu engagieren, beeinträchtigen. Besonders die dominierende Rolle des Englischen, das in vielen Ländern als erste Fremdsprache gelehrt wird, sollte berücksichtigt werden. Wenn den Schülern hier bereits aufgrund einer übertriebenen Fehlerkorrektur der Spaß am Lernen genommen wird, wird man ihnen schwer-

lich die Notwendigkeit der Beherrschung anderer Sprachen plausibel machen können. Um der Gefahr der Auslese zu entgehen, sollte sich die Fehlerdidaktik einer Umorientierung stellen, ohne dass sich ein fehlertoleranter Ansatz in sprachliche Willkür verkehrt.

Das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit erfordert die Notwendigkeit, den Schülern Einblicke in die unterschiedlichen Funktionsweisen von Sprache zu gestatten, so dass die hieraus gewonnene Wissenserweiterung die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kommunikation vor Augen führt.

Mit dem *language-awareness*-Konzept existiert ein Konzept, das sowohl den Vertretern einer traditionellen, d. h. normlinguistisch orientierten Fehlerdidaktik, als auch den Vertretern einer schülerorientierten Fehlerdidaktik entgegenkommt. Das *language-awareness*-Konzept kann dazu beitragen, dass sich die Schüler intensiv mit Sprache auseinandersetzen, besonders im Hinblick auf die Erkenntnis, dass Sprache dynamisch ist. So kann ein Sich-Bewusstmachen von Sprache z. B. einen Beitrag zur Überwindung negativer Einstellungen gegenüber anderssprechenden Menschen leisten, es kann den Schülern die Gefahren der Verführung durch Sprache verdeutlichen und Einsichten in das zu erlernende Sprachsystem vermitteln. In der **aktiven Auseinandersetzung mit Sprache** erfahren die Schüler, dass sich Korrektheitsnormen nicht ausschließlich auf der Basis einer muttersprachlichen Normkonvention gründen. Dabei sollte bedacht werden, dass ein toleranter Umgang mit Fehlern nicht gleichzusetzen ist mit einer für den Englischunterricht – insbesondere in Bezug auf die Leistungsmessung – uneingeschränkten Legitimierung sprachlicher Normabweichungen.

6 Schriftliche Leistungsbewertung

6.1 Schreiben

Die Frage der Wichtigkeit des Themas „Schreiben im Fremdsprachenunterricht“ ist im Laufe der fachdidaktischen Forschungsgeschichte im Zusammenhang mit der jeweils gültigen und leitenden Zielvorstellung des Spracherwerbs unterschiedlich diskutiert worden. Schreiben ist jedoch eine „hochkomplexe Kulturtechnik“ (Kieweg 2009:2), dies es die es im Englischunterricht zu schulen gilt, denn ohne die Fähigkeit, schreiben zu können, bleibt man „in der Schriftkultur Außenseiter“ (Winkler 2003:87). Die Schreibdidaktik ist allerdings in der fachdidaktischen Diskussion der vergangenen Jahre vernachlässigt worden (vgl. hierzu Weskamp 2004:265; Gnutzmann 1997b:228). Da Schreiben jedoch eine wichtige Form der Kommunikation ist, sollte es entsprechend angemessenen im Unterricht berücksichtigt werden (vgl. Kieweg 2009:2; Gnutzmann 2007c:65). Die Beschäftigung mit der Schreibthematik rechtfertigt sich darüber hinaus durch den **Stellenwert**, den sie **im beruflichen und im gesellschaftlichen Bereich** hat. Schreibfertigkeiten sind besonders im Zeitalter neuer Medien notwendig, da Formen von (globaler) Kommunikation zunehmend auch auf schriftlicher Basis (z. B. via Fax oder E-Mail) durchgeführt werden. Neben diesen funktionalen Gesichtspunkten spielen darüber hinaus instrumentelle Aspekte eine wichtige Rolle. Im Gegensatz zum Sprechen ermöglicht das Schreiben den Schülern, über im Lernprozess bereits erworbene sprachliche Kenntnisse sowie von ihnen angewendete Lernstrategien zu reflektieren. Da der Schreibprozess gleichzeitig dazu beiträgt, andere Sprachtätigkeiten zu schulen und somit sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln, kann er im schulischen Fremdsprachenlernen als Lernhilfe, z. B. beim Wortschatz- oder Grammatiklernen, fungieren.

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird Schreiben oftmals durch die motorische Fähigkeit der Handbewegung definiert. Dies wäre jedoch eine nicht zu rechtfertigende Reduzierung einer äußerst komplexen Tätigkeit (vgl. hierzu Winkler 2003:89-94). Schreiben ist als Tätigkeit zu definieren, die „in aller Regel der Mitteilung an einen Leser dient, einem schriftsprachlichen Generierungsprozess unterliegt und als eine individuelle Fähigkeit/Fertigkeit einem Entwicklungsprozess unterworfen ist“ (Bohn 2001:921).

Eßer (2007:293) unterscheidet das freie Schreiben, den kommunikativ-funktionalen und den prozessorientierten Ansatz. Mit Blick auf das Schreiben im Englischunterricht werden im Folgenden der kommunikativ-funktionale und der prozessorientierte Ansatz einer näheren Betrachtung unterzogen, wobei der prozessorientierte Ansatz als integraler Bestandteil des kommunikativ-funktionalen Ansatzes verstanden wird. Dabei soll der Fokus auf eine im Zu-

sammenhang mit Bewertung stehende Schreibpraxis gerichtet sein, denn in den meisten Bundesländern geht die vom Schüler erbrachte schriftliche Leistung zu 50 % in seine Gesamtleistung ein. Daher nimmt **Schreiben einen wichtigen Platz im Unterricht** ein. Der **Schreibprozess im Englischunterricht** wird „durch die Schreibaufgabe, den Adressaten und das inhaltliche und sprachliche Wissen des Schreibers gesteuert“ (Eßer 2007:292), wobei besonders unter prüfdidaktischer Perspektive der fertige Text mit seinen sprachlichen und inhaltlichen Unzulänglichkeiten im Zentrum des Interesses steht. Die „Schreibaufgabe“ und die Bewertung der sprachlichen Normabweichungen werden daher in der fachdidaktischen Diskussion besonders kritisch betrachtet.

Die den Unterricht dominierende Form der Textproduktion in fortgeschrittenen Lerngruppen ist die sogenannte Textaufgabe. Im Rahmen der zu schreibenden Klausur wird dem Schüler ein fremdsprachlicher Ausgangstext vorgelegt, der mittels Aufgaben, die sich auf die Bereiche Inhalt, (Text-)Analyse und Stellungnahme beziehen, bearbeitet wird. Siepmann (2003:26) kritisiert jedoch, dass die Bearbeitung derartiger Aufgaben nicht mit der Produktion von Texten gleichzusetzen ist. Übernimmt man Eßers Definition von Text „als in sich geschlossene, syntaktisch-semantic zusammenhängende Abfolge sprachlicher Zeichen mit erkennbarer Funktion“ (Eßer 2007:292), erfüllt die Textaufgabe durchaus die Kriterien eines Textes. Besonders im Kontext der nachschulischen Lebensphase der Schüler ist diese Schreibpraxis jedoch kritisch zu sehen, da eine über die unterrichtliche Situation hinausreichende Übertragbarkeit aufgrund einer fehlenden didaktisch reflektierten Schreibschulung und -förderung für Schüler kaum einsichtig ist. Folglich sind Aufgabenstellungen zu wählen, die „Bedeutung für die Alltagswelt der Schüler (also die unmittelbare Gegenwart) und für ihre vermutliche Zukunft“ (Weskamp 2004:165) haben. Siepmann kritisiert darüber hinaus, dass schriftliche Arbeiten der Schüler bei ihrer Bewertung nicht an der Funktion des jeweiligen Textes gemessen werden. Insgesamt spricht er von einer „desolaten Lage des fremdsprachlichen Schreibunterrichts“ (Siepmann 2003:27) und prangert vor allem ein evidenten **Missverhältnis von Schreibunterricht und Prüfpraxis** an. Obwohl die Ergebnisse der schriftlichen Leistungen zu einem hohen Anteil (s. o.) in die Gesamtnote des Schülers einfließen, findet eine adäquate Vorbereitung auf die schriftliche Leistungsmessung kaum statt.

Diese Kritik erfordert Überlegungen im Hinblick auf eine adäquate unterrichtliche Schreibpraxis. Gemessen an dem Lernziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit (vgl. Abschnitt 5.2), sollte ein Schreibunterricht dafür Sorge tragen, dass Schüler mit den Schreibkompetenzen ausgestattet werden, die sie sowohl in ihren zukünftigen Arbeitsfeldern als auch in ihrer privaten Umgebung benötigen. Es ist daher, bezogen auf die in Klassenarbeiten und

Klausuren zu erbringende Lernerfolgsüberprüfung, ein **hoher Anteil kommunikativer Aufgaben** in Verbindung mit für Schüler relevanten Textformen notwendig. Eine an den Interessen der Schüler orientierte Schreibpraxis ist nicht zuletzt aus lernpsychologischen Gründen von großer Relevanz, denn ohne Motivation ist kein Schreibprozess zu gestalten. Ob diese Motivation beim Schreiben von Klausuren vorhanden ist, darf bezweifelt werden, da die Fokussierung auf dem Textprodukt und die damit verbundene Notengebung dazu beitragen, die Konzentration in erster Linie auf das Vermeiden von sprachlichen Fehlern zu richten. Besonders für lernschwächere Schüler sind dies keine angemessenen Voraussetzungen. Eine solche Schreibpraxis trägt nicht dazu bei, vorhandene Ängste vor Klausuren abzubauen und das Interesse am Schreiben zu fördern. Daher ist die Forderung Weskamps (2004:164), die Aufgabenstellung an den individuellen Lernerunterschieden zu orientieren, aus pädagogischer Perspektive zu begrüßen. Vor dem Hintergrund einer prüfungsorientierten Textproduktion ist sie hingegen – zumindest derzeit – nicht zu erfüllen.

Unter entsprechender Verwendung relevanter Textformen (vgl. hierzu Siepmann 2003:26; Zydati 2002:321) bedarf es einer **strukturierten Schreibpraxis** (vgl. hierzu auch Kieweg 2009:3). Das bekannte Schreibprozessmodell von Hayes/Flower (1980) gliedert den Schreibprozess in die Teilkompetenzen **Planen**, **Formulieren** und **Überarbeiten**. Dabei ist zu bedenken, dass die genannten Subprozesse rekursiv zu verstehen sind. Dem Planungsprozess kommt dabei die Aufgabe zu, das dem Schüler zur Verfügung stehende Wissen mental in Bezug auf die jeweilige Schreibaufgabe organisieren zu helfen. Der Wert dieser Teilaktivität wird insgesamt im Unterricht zu wenig berücksichtigt. Unterrichtserfahrungen zeigen, dass Schüler Schwierigkeiten haben, zwischen Textplanung und Textproduktion zu unterscheiden, und somit unmittelbar nach Vorlage der Aufgabe mit dem eigentlichen Schreiben beginnen. Das gleiche Problem zeigt sich mit Blick auf den wichtigen Überarbeitungsprozess. Schüler unterliegen immer noch zu häufig dem Irrglauben, dass eine umfangreiche Textproduktion den Mangel an qualitativen Elementen ausgleichen kann. Nicht selten werden Klassenarbeiten und Klausuren, besonders bei fortgeschrittenen Schülern, ohne jegliches Korrekturlesen abgegeben, da ihnen die Komplexität des Schreibprozesses und die Wichtigkeit des Überarbeitungsprozesses nicht bekannt sind. Abgesehen von Schreibproblemen allgemeiner Art in Bezug auf Planung, Gliederung und Struktur, existieren im fremdsprachlichen Schreibprozess vor allem spezifische sprachliche Probleme (Orthographie, Wortschatz, Grammatik), die es zu beachten gilt. In dieser Phase kommt dem Überarbeitungsprozess eine zentrale Aufgabe zu, denn durch ein konzentriertes und strukturiertes Überarbeiten des geschriebenen Textes lassen sich Mängel im inhaltlich-formalen und im sprachlichen Bereich finden und selbstständig

korrigieren. Das Korrekturlesen der eigenen Textproduktion ist eine zentrale Fähigkeit innerhalb der Schreibpraxis, deren kontinuierliche Schulung zur Förderung der Beherrschung der Fremdsprache beitragen kann.

Ein zentraler Grund für einen toleranteren Umgang mit Fehlern resultiert aus der Tatsache, dass zu einem sinnvollen Überarbeitungsprozess 'Distanz' erforderlich ist: „Erst der Abstand zum Text macht es möglich, den eigenen Text 'mit den Augen des Lesers' wahrzunehmen“ (Sieber 2003:219). Die notwendige Distanz ist allerdings in einer für die Anfertigung von Klausuren vorgegebenen Zeit nicht herzustellen. Daher wäre es sinnvoll, die Textprodukte der Schüler mit größerer Nachsicht und Gelassenheit in Bezug auf die verschiedenen Bewertungsbereiche zu korrigieren.

Bei konsequenter Realisierung dieser strukturellen Gesichtspunkte des Schreibprozesses würde sich eine Kritik an einer rein produktionsorientierten Schreibpraxis relativieren lassen. Ein zum Unterrichtsgegenstand gemachter Schreibunterricht, der die Schüler einen strukturierten Umgang mit dem Schreibprozess lehrt, trägt dazu bei, dass Schüler durch die Vermittlung prozessgesteuerter Abläufe besser darauf vorbereitet werden, fremdsprachliche Texte zu produzieren.

6.2 Leistungsbewertung²⁷

Im vorangegangenen Abschnitt wurde darauf eingegangen, welchen Stellenwert schriftliche Arbeiten im Englischunterricht haben. Den Klassenarbeiten und Klausuren kommt zweifelsohne eine wichtige Funktion innerhalb des Lernprozesses zu, denn Ziel des Schreibens von Klassenarbeiten und Klausuren ist die **Ermittlung des Leistungsstandes und des Lernfortschritts der Schüler**, wobei Krumm (2006:33) darauf hinweist, dass Sprachenlernen mehr umfasst als die Bewältigung einer Prüfung. Diese Erkenntnis ist umso wichtiger, da die Praxis zeigt, wie stark Schüler in Phasen von Klassenarbeiten und Klausuren physisch und psychisch belastet sind (vgl. Abschnitt 7.2.2). Vielfach ist es die Angst vor dem Versagen, die zum Aufbau von Blockaden beiträgt, welche dann unweigerlich zu Misserfolgen führen. Daher ist es wichtig, sich der Funktion und der Methodik von Leistungsmessungen bewusst zu werden. Dabei sollte **Leistungsmessung nicht nur als administrativer Akt** verstanden werden, dessen Ziel es ist, Aussagen über den Leistungsstand der Schüler zu treffen. Das würde nämlich eine ausschließliche Fokussierung auf die Schüler bedeuten, die der Komplexität von Leistungsmessung nicht gerecht würde. Leistungsmessungen sind vielmehr in Bezug auf

²⁷ Die folgenden Ausführungen beziehen sich schwerpunktmäßig auf die schriftliche Leistungsbewertung. Dabei soll nicht der Eindruck entstehen, dass eine mündliche Leistungsbewertung völlig anderen Gesetzmäßigkeiten unterliegt. Viele der zu nennenden Aspekte treffen auch auf die mündliche Leistungsbewertung zu.

Funktionen aus Lehrer- und Schülerperspektive zu analysieren: Sie erfüllen für beide Gruppen sowohl **diagnostische** als auch **prognostische Funktion** (vgl. Kieweg 2009:4; Haß 2006:269; Nieweler 2006:259).

Vor dem Hintergrund einer diagnostischen Funktion sind schriftliche Leistungsmessungen für die Lehrperson insofern hilfreich, als sie ihr Einblicke in die Lernprozesse ihrer Schüler gestatten. Erst durch die vor allem im sprachlichen Bereich deutlich gewordenen Mängel der Schüler ist es dem Lehrer möglich, Rückschlüsse auf deren eventuelle Lernschwierigkeiten zu ziehen. Diese gewonnenen Erkenntnisse sollten dann dazu genutzt werden, um den Schülern beratend zur Seite zu stehen. Die Ergebnisse der schriftlichen Leistungsmessung geben jedoch für den Lehrer nicht nur Aufschluss über das erreichte Zwischenstadium der sprachlichen Kompetenz seitens der Schüler, sie sind darüber hinaus ebenso Rückmeldung für ihn selbst. Die Schwächen der Schüler zeigen an, ob und inwieweit die vom Lehrer initiierten Lehrvorgänge bei den Schülern auf fruchtbaren Boden gefallen sind. Somit erlauben die Ergebnisse von schriftlichen Leistungsmessungen der Lehrperson eine Einschätzung hinsichtlich ihres Lehrerfolgs, d. h., sie kann über Komponenten ihres Unterrichts reflektieren (z. B. über Art und Weise der Erklärung sowie über Art und Intensitätsgrad der Übungen und des Übens).

Die Unzulänglichkeiten der Schüler lassen darüber hinaus Aussagen über ihre zukünftigen Entwicklungen zu und übernehmen somit eine prognostische Funktion. Besonders durch die sprachlichen Fehler erhält die Lehrperson Einblicke in den gegenwärtigen Lernstand der Schüler (vgl. diagnostische Funktion) und kann Aussagen über ihre zukünftige Entwicklung treffen. Der Lehrperson ist es somit möglich, Schüler in bestimmte Leistungsgruppen zu klassifizieren und diese dann entsprechend ihren Fähigkeiten zu fördern. Besonders sprachliche Mängel dienen als Basis für die Gestaltung des weiteren Unterrichts. Die von den Schülern gemachten Fehler sollten die Lehrperson veranlassen, über den weiteren Unterricht zu reflektieren. Sie zeigen an, welche Schwerpunkte im weiteren Unterrichtsverlauf gesetzt werden sollten.

Wie für die Lehrperson haben die Ergebnisse der schriftlichen Leistungsmessung auch für die Schüler diagnostischen Wert, denn diese benötigen Rückmeldungen über ihren Lernstand. Durch die von ihnen gemachten (sprachlichen) Fehler – in Verbindung mit der daraus resultierenden Zensur – erfahren die Schüler beispielsweise, wie sie innerhalb des Leistungsstandes der Klasse einzustufen sind, in welchem Maß sie den Anforderungen des Lehrers entsprechen, ob sie ihre Lernbemühungen verstärken sollten oder ob ihre bisherigen Lernhandlungen den Ansprüchen genügen. Bei diesen Reflexionen geht es den Schülern aber weniger um eine ideale Annäherung an die zielsprachliche Norm, sondern um die Feststellung ihrer tatsächlich

vorhandenen Kompetenzen im Bereich des sprachlichen Wissens und Könnens. Im Sinne des Interimsprachenmodells des Zweitsprachenerwerbs kommt dem Fehler bzw. der Korrektur somit eine zentrale Bedeutung zu. Durch die erhaltene Rückmeldung der Lehrperson können die Schüler die Richtigkeit und Angemessenheit ihrer Äußerungen erkennen. Daher ist es ihnen möglich, neue Hypothesen aufzustellen und zu erproben. Bei ausbleibendem *Feedback* würde den Schülern die Chance auf eine Weiterentwicklung genommen.

Schriftliche Leistungsmessung hat auch für die Schüler prognostische Funktion. Dabei lassen singular auftretende sprachliche Mängel keine validen Aussagen mit Bezug auf die zukünftigen Lernfortschritte und die zukünftigen Leistungen der Schüler zu. Sprachliche Mängel, die über einen längeren Zeitraum immer wieder beobachtbar sind, können jedoch Hinweise darauf geben, wie die zukünftigen Perspektiven im Englischunterricht für die Schüler aussehen, da sie den Schülern anzeigen, dass in bestimmten Bereichen Mängel vorhanden sind, die eine erfolgreiche Teilnahme am weiteren Unterricht – sowohl im produktiven als auch im rezeptiven Bereich – unmöglich machen. Die Schüler können sich einer realistischen Selbsteinschätzung unterziehen, und Fehler können somit im optimalen Fall Motivation sein, die Schüler zu veranlassen, sich dieser sprachlichen Mängel anzunehmen und geeignete Maßnahmen einzuleiten. Das macht jedoch eine Korrekturpraxis erforderlich, die auf einer pädagogischen und fachdidaktischen Grundlage durchgeführt werden sollte und im Sinne einer individuellen Auseinandersetzung mit Fehlern die Verbesserung der Sprachkompetenz der Schüler zum Ziel hat.

Die aus pädagogischer Perspektive relevante Entwicklungsfunktion von Leistungsmessung, deren Ziel folglich eine evaluative Lernentwicklung ist und die somit Vorhersagen für den weiteren Lernprozess ermöglichen soll, wird jedoch im Unterrichtsalltag weitgehend ausgeblendet, so dass die verschiedenen Formen der Leistungsmessung lediglich der Bildung und Vergabe von Noten dienen und somit letztendlich Auslesefunktion übernehmen (vgl. Timm 2003:207). Solange dieses Missverhältnis nicht mindestens zugunsten einer Gleichwertigkeit abgebaut wird, werden Leistungsmessungen aus der Schülerperspektive immer mit negativen Assoziationen belegt sein. **Die administrative Aufgabe von Leistungsbewertung darf folglich nicht vor die edukative Aufgabe gesetzt werden.** Es ist unverständlich, warum zwei zu schreibende Klausuren pro Halbjahr, deren Arbeitszeit im Grundkurs beispielsweise maximal sechs Unterrichtsstunden umfasst, gleichwertig mit der restlichen Unterrichtszeit von ungefähr 60 Unterrichtsstunden sein soll. Hierin zeigt sich ein Stück weit der Widersinn der administrativen Vergabe hinsichtlich der Bildung von Zeugnisnoten.

Fehler in schriftlichen Textproduktionen sollten daher zuerst unter **pädagogischer Perspektive**, d. h. in Bezug auf die Möglichkeit der **Förderung der Lernentwicklungen der Schüler**, betrachtet werden. Administrative Auswirkungen sollten erst einmal nur sekundäre Priorität haben. Daher stellt sich die Frage, wie Leistungsmessung den pädagogischen Ansprüchen gerecht werden kann. Vor diesem Hintergrund sollte eine auf Fehlertoleranz orientierte Fehlerdidaktik gesehen werden.

Die nach wie vor gängige Form der schriftlichen Leistungsmessung, vor allem für fortgeschrittene Lerner (gymnasiale Oberstufe), ist die sogenannte Textaufgabe (vgl. Abschnitt 6.1), die die Grundlage für die Abiturprüfung bildet. Abgesehen von der Monotonie der Prüfungsform, wird die Leistungsüberprüfung in der gymnasialen Oberstufe sehr kritisch gesehen. Während Schröder (2007:212) kritisiert, dass die „Form der Abiturprüfung mit dem fremdsprachendidaktischen Forschungsstand schon seit Jahren nicht mehr vereinbar ist“, konstatiert Nadorf: „Das Innovations- und Motivationspotential, das ein Englischunterricht freisetzen könnte, der nicht mehr gefesselt ist durch eine antiquierte Form der Leistungsüberprüfung, ist enorm“ (Nadorf 2009:15).

Die hier geäußerte Kritik bezieht sich schwerpunktmäßig darauf, dass die praktizierte Leistungsmessung nicht in Einklang mit den für die Zukunft notwendigen kommunikativen Fähigkeiten steht. Dies gründet vor allem auf der Tatsache, dass die Sprachkompetenz der Schüler nach wie vor anhand der Anzahl der Verstöße gegen das zielsprachliche Normsystem gemessen wird, während kommunikativen und pragmatischen Kompetenzen die Anerkennung weitgehend versagt bleibt.

Grundsätzlich sollte die schriftliche Leistungsmessung in angemessener Form im Unterricht vorbereitet werden. Diese Vorbereitung sollte sich auf methodische und inhaltliche Aspekte beziehen. Das impliziert, dass sich jedwede Form von Leistungsmessung an den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe, d. h. an den Komponenten „Lernvorgeschichte, Lernzusammenhang, [...] individuelle Lerngeschichte“ (Nissen 2007:371), orientieren sollte. Dabei ist die berechnete Forderung nach **individualisierter Leistungsmessung und -bewertung** unter prüfungsrechtlichen Aspekten schwerlich einzulösen, da sie im Widerspruch zu einer anzustrebenden Objektivität steht. Die Realisierung einer Individualisierung von Leistungsmessung kann nur in vorbereitender Form während des Unterrichts geschehen. Hier gilt es, die Schüler je nach ihren Fähigkeiten auf die anstehende Leistungsmessung vorzubereiten. Dabei sollte die Leistungsmessung so gestaltet sein, dass sie die Lernfortschritte der Schüler in angemessener Form berücksichtigt. Erst die Leistungsentwicklung eines Schülers ermöglicht justiziable Aussagen über seinen wirklichen Leistungsstand. Die Notwendigkeit einer

über einen längeren Zeitraum beobachteten Entwicklung ist besonders für die Beurteilung sprachlicher Leistung wichtig, wenn sie valide Aussagen über die sprachliche Kompetenz der Schüler ermöglichen soll. Zur Feststellung eines realen Leistungsstandes bedarf es daher einer Leistungsmessung, die sich nicht ausschließlich „auf Gegenstände eines Wissens, sondern auf die Form eines Könnens“ (Nissen 2007:370) bezieht. Das schließt offen konzipierte Aufgabenstellungen ein, durch die den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre erworbenen Kompetenzen auch außerhalb des Unterrichts anzuwenden. Vor allem die außerunterrichtliche Perspektive ist hier von Bedeutung. Den Schülern sollte der Gebrauchswert einer Leistungsmessung deutlich werden. Das macht eine Loslösung von der starren Form der Textaufgabe notwendig. Erforderlich wird eine Orientierung hin zu einer Textproduktion, die einen realen Anforderungsbezug im Bereich des Schreibens innerhalb der zukünftigen Handlungsfelder der Schüler berücksichtigt. Ausdrücklich einzuschließen sind hier Textsorten, die über das *summary* und den *comment* hinausgehen. Die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung formulieren für die schriftliche Textproduktion daher folgende Ziele:

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,

- sich in klarer Form schriftlich zu einem breiten Spektrum von Themen des fachlichen und persönlichen Interesses zu äußern,
- in einem Essay, Bericht oder Referat Informationen zu vermitteln und sich begründet für oder gegen Positionen auszusprechen,
- in umfangreicheren persönlichen Texten die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen herauszustellen und zu vermitteln,
- Texte unterschiedlicher Art in persönlichem und sachlichem Stil zu formulieren und sich stilistisch auf die anzusprechenden Leser einzustellen,
- die jeweils geforderte Aufgabenart zu beherrschen.

(Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003:13)

Die hier formulierten Ziele lassen erkennen, dass der Schwerpunkt auf die Vorbereitung einer Textproduktion zielt, die den Schülern außerhalb des Unterrichts von Nutzen ist. Beim Verfassen der Texte sind dabei Unterschiede beim Schreibprodukt zu beachten. Viele Textsorten weisen kulturelle Unterschiede auf, die im Unterricht thematisiert werden müssen, um bei einem „zielkulturellen Leser“ (Eßer 2007:294) keine Missverständnisse hervorzurufen. Die Anwendung funktionaler Schreibaufgaben kann einen Beitrag zur Eindämmung der quantitativ immer stärker ausufernden Textproduktionen fortgeschrittener Lerner leisten.

Transparenz ist ein weiteres Kriterium in Bezug auf Leistungsmessung. Transparenz bezieht sich sowohl auf eine deutlich zu formulierende Aufgabenstellung als auch auf eine für Schüler deutlich zu machende Bewertung. Schülern sollte ersichtlich sein, welche Aufgabe mit welcher Wertigkeit in die Gesamtleistung eingeht.

Ob und inwieweit die ausgeführten Kriterien einer schriftlichen Leistungsmessung, besonders vor dem Hintergrund der beschriebenen Pädagogisierung und Perspektivierung, im Schulalltag Berücksichtigung finden, wird in Abschnitt 7.3.3 dargelegt.

6.3 Resümee

Schreiben ist eine Form der Kommunikation und sollte als eine der fünf sprachlichen Grundfertigkeiten entsprechend im Unterricht thematisiert werden.

Im unterrichtlichen Zusammenhang spielt die sogenannte Textaufgabe eine zentrale Rolle, obgleich diese Schreibpraxis mit Bezug auf die nachschulische Lebensphase der Schüler sehr kritisch gesehen werden sollte. Darüber hinaus ist eine **Diskrepanz zwischen Schreibunterricht und Prüfpraxis** zu beklagen. Während die Ergebnisse schriftlicher Leistungsmessung einen hohen Stellenwert für die Ermittlung der Gesamtleistung der Schüler ausmachen, bleibt es zweifelhaft, ob Schüler angemessen auf eine schriftliche Leistungsüberprüfung vorbereitet werden. Neben der Forderung der Einbettung von Textformen, die die zukünftigen Anforderungen an die Schüler berücksichtigen, wäre die Realisierung einer **strukturierten Schreibpraxis** notwendig, die sich in die Teilkompetenzen **Planen, Formulieren und Überprüfen** gliedert. Im Hinblick auf die Selbstkorrektur der Schüler wäre hier die Vermittlung von Strategien anzustreben, die es den Schülern erlauben, ihre Schreibprodukte kritisch zu betrachten. Eine so gestaltete Schreibpraxis sollte im Unterricht kontinuierlich geübt und fortentwickelt werden, da sie als Vorbereitung auf eine prüfdidaktische Schreibkompetenz zu sehen ist.

Besonders einer **prüfungsorientierten Schreibpraxis** kommt eine wichtige Funktion zu. Neben formaljuristischen sollten pädagogischen Begründungen Priorität eingeräumt werden. In diesem Zusammenhang sollte die **schriftliche Leistungsüberprüfung unter diagnostischen und prognostischen Gesichtspunkten** betrachtet werden. Sowohl Lehrer als auch Schüler benötigen eine Rückmeldung über den aktuellen Sprachstand, so dass Maßnahmen in Bezug auf die weitere Entwicklung der Schüler getroffen werden können. Besonders die Entwicklungsprognosen sind aus pädagogischer Perspektive relevant. Negative Leistungsbilder dürfen nicht uneingeschränkt zur Abqualifizierung der Schüler führen. Vielmehr sollten sie zum Anlass genommen werden, den Schülern im Sinne eines Ausgleichs ihrer Mängel zu helfen. Eine **individualisierte schriftliche Fehlerkorrektur** kann dazu beitragen, den Schülern – neben ihren positiven Sprachanteilen – durch die aktive Auseinandersetzung mit ihrer fehlerhaften Sprache die Möglichkeit zur Weiterentwicklung zu geben.

7 Empirischer Teil

7.1 Curriculare Vorgaben²⁸

7.1.1 Zur Durchführung der Analyse von curricularen Vorgaben²⁹

Der schulische Englischunterricht ist kein autonom funktionierendes, sondern ein durch staatliche Vorgaben geregeltes System. Diese Regelungen beeinflussen die am Unterricht beteiligten Personen, die Erstellung von Lehrmaterialien sowie Prüfungs- und Beurteilungsverfahren (vgl. hierzu Christ 2007:71). Für unterrichtliche Zwecke liegen die staatlichen Regelungen in Form von curricularen Vorgaben vor und sie

- sind auf die Einzelsprachen bezogene staatliche Vorgaben und regeln verbindlich die Ziele, Inhalte und Gegenstände des Unterrichts. Sie besitzen daher eine für alle Beteiligten – Schulen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern – normative, regulierende Funktion;
- organisieren die lineare Abfolge und Progression von Unterrichtsinhalten und Lerngegenständen (in der Regel in Lernjahren). Sie bilden daher auch die rechtlich entscheidende Grundlage für die Genehmigung von Lehrwerken und Prüfinhalten (Hallet/Königs 2010b:54-58)

Besonders die Korrektur von Fehlern sowie die in diesem Zusammenhang stehende Vergabe von Noten und die daraus resultierenden Konsequenzen für Schüler sollten auf einer Grundlage geschehen, von der aus „eine Qualitätssicherung und inhaltliche Vergleichbarkeit zwischen allen Schulen und Klassenstufen innerhalb einer Schulart“ (Finkbeiner 1998:38) garantiert werden können. Somit sind von den curricularen Vorgaben Ausführungen zu erwarten, die der Lehrperson für ihre unterrichtliche Praxis konkrete Hilfestellung während des Korrekturprozesses geben. Die verschiedenen Bundesländer sollten die Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung bei der Erstellung der curricularen Vorgaben berücksichtigen. Mit Blick auf das Abitur als Abschlussprüfung der Sekundarstufe II sind die *Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* (EPA) maßgeblich.

Anhand des folgenden Kriterienrasters sollen die derzeit gültigen curricularen Vorgaben der einzelnen Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland vor dem Hintergrund der aktuellen Fehler- und Korrekturdidaktik analysiert werden.

Die Analyse der aktuellen curricularen Vorgaben wird auf der Grundlage der in dieser Arbeit diskutierten Schwerpunkte sowie mit Blick auf den in den Abschnitt 7.3.2 vorgestellten Fragebogen durchgeführt: Sprachenpolitik (Fragen 1–3), Linguistik (Fragen 4–5), Korrektur-

²⁸ Da für die verschiedenen Bundesländer unterschiedliche Bezeichnungen für die im allgemeinen Sprachgebrauch bekannten Bezeichnungen „Lehrplan“ und „Richtlinien“ existieren, soll der Begriff „curriculare Vorgaben“ als Sammelbezeichnung dienen, wenn allgemein von den amtlichen Vorgaben die Rede ist. Mit Bezug auf konkrete amtliche Texte wird die jeweilige Bezeichnung der verschiedenen Bundesländer verwendet.

²⁹ Stand der Analyse ist das Jahr 2007. Alle bis dahin gültigen amtlichen Vorgaben wurden in die Analyse einbezogen.

methodik (Fragen 6–8), curricularer Bereich (Fragen 9–10) und Schreibdidaktik (Fragen 11–12).

Das Ziel dieser Analyse besteht darin, die amtlichen Vorgaben daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie Möglichkeiten für eine schülerorientierte Fehlerdidaktik schaffen, d. h., inwieweit sie den jeweiligen Lehrpersonen konkrete Hilfe bieten, um eine Fehlerkorrektur auf der Grundlage aktueller fachdidaktischer Forschung betreiben zu können.

I) Sprachenpolitischer Bereich

1. Welches Leitziel/Welche Leitziele nennen die curricularen Vorgaben für den Englischunterricht?
2. In welcher Funktion wird die englische Sprache gesehen?
3. Tragen die curricularen Vorgaben zur Realisierung eines Mehrsprachigkeitskonzeptes bei?

II) Linguistischer Bereich

4. Welche sprachlichen Varietäten des Englischen werden für die Bewertung sprachlicher Leistungen in den curricularen Vorgaben zugrunde gelegt?
5. Wird dem Prinzip der Fehlertoleranz Rechnung getragen?

III) Korrekturmethdischer Bereich

6. Welche Hinweise zur Bewertung der Sprachrichtigkeit enthalten die curricularen Vorgaben?
7. Welche Angaben machen die curricularen Vorgaben zur Fehlerbezeichnung und Fehlergewichtung?
8. Geben die curricularen Vorgaben konkrete methodische Hinweise zur Anfertigung von Korrekturen?

IV) Curricularer Bereich

9. Geben die curricularen Vorgaben Hinweise zum autonomies Lernen?
10. Leiten die curricularen Vorgaben zur Sprachreflexion an?

V) Schreibdidaktischer Bereich

11. Leiten die curricularen Vorgaben zu einer strukturierten Schreibdidaktik an?
12. Welche Ziele werden für die Schreibdidaktik verfolgt?

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist die Formulierung des oder der **Leitziele des Englischunterrichts** im Hinblick auf die schriftliche Korrektur relevant. Die im theoretischen Teil der Arbeit diskutierten Forschungsergebnisse in Bezug auf ein übergeordnetes Ziel von Englischunterricht haben deutlich gemacht, dass es nicht mehr ausreichend ist, die Schüler mit sprachlichen Kompetenzen auszustatten, die sich primär an einem *native-speaker*-Ideal orientieren. Daher konzentriert sich Frage 1 auf die Zielvorstellungen, die die einzelnen Bundesländer durch die Erteilung von Englischunterricht verfolgen. Frage 2 untersucht die **Verwendungsfunktion der englischen Sprache**. In einer durch Globalisierung charakterisierten Zeit lässt sich feststellen, dass sich der Stellenwert der englischen Sprache verändert hat (vgl. Gnutzmann/Intemann 2008; Seidlhofer 2007a). Das Englische dient nicht mehr ausschließlich als Kommunikationsmittel zwischen Sprechern, von denen mindestens einer Englisch als seine Muttersprache spricht. Vielmehr sind im Sinne des Englischen als *lingua franca* über rein linguistisch-normative Kompetenzen weitere Kompetenzen erforderlich, die es dem Schüler ermöglichen, mit Sprechern unterschiedlicher Nationen und damit verbunden unterschiedlicher Kulturen zu kommunizieren. In Frage 3 wird der Fokus auf die Realisierung eines **Mehrsprachigkeitskonzeptes** gelegt. Die vom Europarat festgelegte Forderung nach Mehrsprachigkeit bedarf besonders im Bereich der Fehlerkorrektur eines Umdenkprozesses. Der Wunsch, dass alle Schüler mehr als eine lebende Fremdsprache erlernen, sollte im sprachlichen Bereich mit der Forderung nach einer fehlertoleranteren Korrekturmethodik korrelieren. Eine rigide auf sprachlichen Normen basierende Fehlerdidaktik würde die Schüler nicht motivieren, mehrere Fremdsprachen zu lernen. Daher sind die Verfasser curricularer Vorgaben aufgefordert, im Hinblick auf die „Ausbildung individueller Mehrsprachigkeit [...] die (bisherige) Rolle der curricularen Entwicklungsarbeit für das Lehren und Lernen fremder Sprachen vor allem im schulischen Bildungssektor zukunftsgerichtet neu auszurichten“ (Bausch 2007b:114).

In Bezug auf den **weltweiten Gebrauch der englischen Sprache als *lingua franca*** ist die Frage nach der sprachlichen Norm neu zu stellen. In Abschnitt 4.2 wurde die aktive **Vermittlung sprachlicher Normen** der britisch-amerikanischen Standardsprache und eine den Schülern gerecht werdende sprachliche Orientierung diskutiert. Darüber hinaus sollten aber auch andere sprachliche Varietäten, besonders aufgrund eines weltweiten Gebrauchs der englischen Sprache – mindestens in rezeptiver Hinsicht –, Berücksichtigung finden. Frage 4 untersucht die Verwendung der sprachlichen Norm, der im Zusammenhang mit der vielfältigen Verwendung der englischen Sprache eine neue Bedeutung zukommt. Frage 5 geht der Frage nach, inwieweit die curricularen Vorgaben der verschiedenen Bundesländer dem **Prinzip der Feh-**

lertoleranz Rechnung tragen. Die dominante Stellung des Englischen an deutschen Schulen bringt für das Fach eine besondere Verantwortung mit sich. Da Englisch für viele Schüler die erste zu erlernende Fremdsprache ist, könnte ein auf Fehlertoleranz basierender Unterricht dazu beitragen, die Schüler für das Erlernen weiterer Fremdsprachen zu motivieren. Die Realisierung interkultureller Kommunikation ist auch dann möglich, wenn sich in den verschiedenen Sprachproduktionen von Schülern – mündlich wie schriftlich – Fehler befinden.

Mit Frage 6 soll untersucht werden, was die curricularen Vorgaben in Bezug auf die **Bewertung der Sprachrichtigkeit** vorsehen. Die gängige Praxis ist die Anwendung des sogenannten Fehlerindex. Dieser wird allerdings in der fachdidaktischen Forschung kontrovers diskutiert, wie die Ausführungen in Abschnitt 4.2 gezeigt haben. Der korrigierenden Lehrperson sollten jedoch konkrete Handhabungen zur Verfügung gestellt werden, auf die sie bei der Korrektur von Klausuren zurückgreifen kann.

Im Sinne einer anzustrebenden **Selbstkorrektur** (vgl. hierzu Frage 9) sollte den Schülern die Fehlerbezeichnung der Lehrperson transparent sein. Es reicht nicht aus, alle Fehler pauschal als Grammatikfehler zu kennzeichnen. Sollen die Schüler mit der von der Lehrperson angefertigten Korrektur nach der Rückgabe der Arbeit weiterarbeiten, sollte es ihnen möglich sein, **Fehlerschwerpunkte** benennen zu können. Dies ist allerdings nur realisierbar, wenn die Lehrperson eine **differenzierte Fehlerkennzeichnung** vornimmt. Nach Möglichkeit sollte daher eine solche Fehlerkennzeichnung für alle Lehrpersonen verbindlich vorliegen, die den Schülern, z. B. im Falle eines Lehrerwechsels, hilfreich sein würde. Mit Frage 7 wird ein zentraler Aspekt eines **toleranten Umgangs mit sprachlichen Fehlern** angesprochen. Die Ergebnisse der Forschung in Bezug auf Fehler und deren Korrektur belegen, dass sich eine Korrektur nicht mehr ausschließlich an der Einhaltung oder dem Verstoß gegen sprachliche Normen orientieren darf. Die **Wichtigkeit der Mitteilungsabsicht** sollte als gleichwertig neben der Bewertung sprachlicher Fehler gesehen werden. Deshalb scheint eine Fehlergewichtung angebracht, die auf der Grundlage der Verständlichkeit von (schriftlichen) Schüleraussagen definiert wird. Vorstellbar wäre beispielsweise, Fehler, die nicht zu Kommunikationsproblemen führen, nur noch als eine halbe Fehlereinheit zu werten. Fehler, die eindeutig dem Umstand der sogenannten Flüchtigkeit zugeschrieben werden können, können von der Fehlerwertung ausgeschlossen werden. Um allerdings nicht einer sprachlichen Willkür Tür und Tor zu öffnen, sollten die curricularen Vorgaben regeln, welche Fehler mit welcher Gewichtung zu werten sind. Die achte Frage untersucht die curricularen Vorgaben im Hinblick auf konkrete methodische Hinweise zur Anfertigung von Korrekturen. Besonders relevant ist dabei die Vereinheitlichung von Korrekturen. In einigen Bundesländern wird z. B. die Abitur-

prüfung in Form zentraler Prüfungen abgenommen, in anderen Bundesländern steht das Zentral- oder Landesabitur vor seiner Einführung. Im Sinne einer intendierten Standardisierung ist folglich eine **Vereinheitlichung der schriftlichen Korrekturmethodik** notwendig. Eine Vereinheitlichung ist u. a. deswegen von großer Relevanz, damit Schüler vor allem im Hinblick auf immer wieder stattfindende Lehrerwechsel einheitliche Konzepte vorfinden, anhand derer sie eine nach Möglichkeit autonome Fehlerkorrektur durchführen können.

Für den Bereich der Korrekturmethodik sollte die Fähigkeit der Selbstkorrektur kontinuierlich gefördert werden. Eine auf Eigeninitiative zielende Fehlerkorrektur macht eine entsprechende Unterrichtsgestaltung erforderlich, die von den curricularen Vorgaben legitimiert werden sollte. Inwieweit dies durch die aktuellen curricularen Vorgaben realisiert wird, soll durch Frage 9 ermittelt werden. Frage 10 fokussiert das Interesse auf das *language-awareness-Konzept*, das im Rahmen einer neu zu konzipierenden Fehlerdidaktik wichtige Dienste leisten kann. Eine intensive Reflexion über Sprache ermöglicht dem Schüler, sprachliche Abweichungen nicht nur aus dem normativ-linguistischen Blickwinkel zu betrachten. Daher sollten curriculare Vorgaben, die für die Festlegung von Themen und Inhalten verantwortlich sind (vgl. hierzu Bausch 2007b:113), diese Thematisierung festschreiben.

Mit dem fünften Fragenblock wird die Behandlung der **Schreibdidaktik** innerhalb der curricularen Vorgaben erfasst. Forschungsergebnisse zur Schreibdidaktik (vgl. Fix 2008:9f.) belegen, dass sich die Schulung eines dreigliedrigen Schreibprozesses positiv auf das anzufertigende Schreibprodukt auswirkt. Den Schülern scheint ein strukturierter Schreibprozess allerdings wenig geläufig zu sein (vgl. Abschnitt 6.1). Mit Frage 11 soll ermittelt werden, inwieweit die curricularen Vorgaben eine **strukturierte Schreibpraxis** vorschreiben. Mit Frage 12 wird der Frage nachgegangen, welche **Funktion das Schreiben innerhalb des Englischunterrichts in der Oberstufe** hat. Die fachdidaktische Forschung kritisiert eine zu funktionslose Schreibpraxis, die sich fast ausschließlich auf die Bearbeitung der sogenannten Textaufgabe bezieht. Es ist daher zu untersuchen, inwieweit die curricularen Vorgaben das Verfassen schriftlicher Texte auf die Textaufgabe reduzieren oder ob darüber hinaus das Verfassen von Gebrauchstexten (z. B. Briefe, Bewerbungen, Beschwerden) Ziel des Oberstufenunterrichts des Faches Englisch sein soll.

7.1.2 Auswertung

1. Welches Leitziel/Welche Leitziele nennen die curricularen Vorgaben für den Englischunterricht?

Ein zukunftsgerichteter Englischunterricht sollte auf die Herausforderungen, die eine Internationalisierung in Bezug auf die vielschichtige Entwicklung Europas mit sich bringt, angemessen reagieren. Eine angemessene Reaktion impliziert u. a., wie die fachdidaktische Diskussion im theoretischen Teil dieser Arbeit gezeigt hat, dass es nicht mehr bzw. nicht mehr ausschließlich Ziel von Englischunterricht sein kann, die Schüler mit einer *native-speaker*-Kompetenz auszustatten. In Bezug auf die verschiedenen Funktionen, die die englische Sprache zu erfüllen hat (vgl. hierzu Frage 2), scheint es angeraten, eine Differenzierung der Formulierung des bzw. der Leitziele für den Englischunterricht vorzunehmen.

Im Hinblick auf den Aspekt Sprache geben die Kultusminister in den EPA „eine differenzierte kommunikative Kompetenz“ und eine „interkulturelle Kompetenz“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003:10) als Ziele des Englischunterrichts an. Es wäre wünschenswert, diese von den Kultusministern formulierten Kompetenzbeschreibungen durch die curricularen Vorgaben für das Fach Englisch der verschiedenen Bundesländer zu konkretisieren.

Der Englischunterricht sollte die Schüler angemessen auf die sprachlichen Anforderungen in einem modernen Europa vorbereiten. So sieht der Lehrplan in Hamburg z. B. vor, wenn er von der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten spricht, die Schüler „in einer mehrsprachigen Lebenswelt handlungsfähig [zu] machen“ (Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2004:5). Wenn auch eine Spezifizierung dieser beschriebenen Handlungsfähigkeit erforderlich ist, zeigt sich hier jedoch, dass von einer Leitzielvorstellung auf rein sprachlicher Basis Abschied genommen wird. Diesbezüglich sollte das sprachliche Leitziel in den curricularen Vorgaben Brandenburgs, Sachsen-Anhalts, Thüringens und Baden-Württembergs konkreter formuliert werden. So zielt der Vorläufige Rahmenplan in Brandenburg beispielsweise auf eine „**Erweiterung der Kommunikations- und Handlungskompetenz**“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:16) ab, während die Rahmenrichtlinien Sachsen-Anhalts von einer „ausgeprägten Kommunikations- und Handlungskompetenz“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003:6) sprechen. In Berlin wird eine „fremdsprachliche Handlungsfähigkeit“ als Ziel ausgegeben. Dieses Ziel wird für die Einführungsphase in die gymnasiale Oberstufe dahingehend konkretisiert, die „[...] Schülerinnen und

Schüler auf die Anforderungen vorzubereiten, die eine globalisierte Lebens- und Arbeitswelt und zunehmend international ausgerichtete universitäre Studiengänge an sie stellen werden“ (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 2006:V) (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 2006:8), und im Saarland strebt der Englischunterricht die „Vermittlung einer **kommunikativen Kompetenz** an, die eine **interkulturelle Kompetenz** einschließt“ (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2002:7). Im Englischunterricht in Baden-Württemberg sollen die Schüler ihre sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln, um „sprachlich handlungsfähig“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004:108) zu sein. Der Englischunterricht in Thüringen vermittelt kommunikative Fähigkeiten, um „die Sprache als Verständigungsmittel einzusetzen“ (Thüringer Kultusministerium 1999:7). Auch hier wird keine konkrete Nennung kultureller Aspekte vorgenommen, obwohl diese implizit sind, wenn sich der Englischunterricht „an den Erfordernissen der Kommunikation im gesellschaftlichen Leben, das immer internationaler wird“ (Thüringer Kultusministerium 1999:8) orientiert oder wenn beispielsweise „die englische Sprache im Rahmen eines zusammenwachsenden Europa und weltweit im Alltag, Beruf und in der Freizeit“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003:6) genutzt werden soll. Dennoch wäre eine Verteilung sprachlicher und kultureller Komponenten für die konkrete Realisierung in den Schulen sinnvoll.

In Mecklenburg-Vorpommern dient der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe vornehmlich zur Befähigung zu einem Hochschulstudium. Dabei wird u. a. zur „Ausprägung der Studierfähigkeit“ und auf die „sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankengangs“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 1999:5), Wert gelegt. Auch im Saarland (vgl. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2002:7) und in Hamburg (vgl. Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2004:5) stellt die Studierfähigkeit der Schüler ein wichtiges Ziel von Englischunterricht dar. Eine schwerpunktmäßige Reduzierung auf die Vorbereitung des Studiums sollte nicht das vornehmlich anzustrebende Ziel von Englischunterricht sein, da es nicht den Interessen aller Schüler gerecht wird. Die Rahmenrichtlinien in Niedersachsen, wo der Englischunterricht u. a. auf ein Studium vorbereitet, weiten den Zielbereich beispielsweise aus, indem sie neben der Studierfähigkeit die generelle Vorbereitung auf ein Berufsfeld als Ziel des Englischunterrichts nennen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:13). Die Mehrheit der bundesdeutschen curricularen Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien nimmt die Komplexität von (zukünftigen) Kommunikationssituationen in der Beschreibung der Leitziele in den Blick, indem für den modernen Englischunterricht folgende

Ziele formuliert werden: „interkulturelle Kommunikation“ (Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2003a:7); „internationale Handlungs- und Kommunikationskompetenz“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:8); „interkulturelle Handlungsfähigkeit“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein 2002:32; Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:7); „Fertigkeiten und Fähigkeiten [...], interkulturell kommunikativ tätig werden zu können“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultur 2001:8); „interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz 1998:7). Die in diesen Zielformulierungen deutlich werdende Vermittlung sprachlicher und kultureller Kompetenzen ist die Voraussetzung dafür, dass

die Schülerinnen und Schüler ein zunehmend differenziertes Repertoire sprachlicher Mittel auf allen Ebenen des Sprachsystems erwerben und diese Kenntnisse in konkreten Situationen einsetzen können. Handlungsfähigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass junge Menschen sich sprachliche Mittel und kommunikative Fähigkeiten in der englischen Sprache mit dem Ziel aneignen, damit solche Aufgaben und Anforderungen zu bewältigen, die sich in der Lebenswirklichkeit komplex und differenziert stellen. (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:7)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die curricularen Vorgaben als Leitziel von Englischunterricht durchaus eine interkulturelle Handlungskompetenz ausweisen, wobei in den meisten Vorgaben keine konkreten Hinweise für die unterrichtliche Praxis genannt werden.

2. In welcher Funktion wird die englische Sprache gesehen?

In Kapitel 2 des theoretischen Teils wurde dargelegt, dass mit einer „Entwicklung Europas im Kontext internationaler Kooperation und globalen Wettbewerbs“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003:9) eine Internationalisierung verschiedenster Kommunikationsformen einhergeht. Da für viele Menschen unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturen die Notwendigkeit besteht, sich miteinander verständigen zu können, bedarf es einer Sprache in der Funktion einer *lingua franca* (vgl. Einleitung). In diesem Sinne hat sich weltweit das **Englische als gemeinsame Verkehrssprache** herausgebildet. Da dies vor dem Hintergrund eines sprachpolitisch mehrsprachigen Europas nicht auf ungeteilte Zustimmung stößt, sind die curricularen Vorgaben für das Fach Englisch in besonderer Weise gefordert. Daher ist die Frage für den schulischen Bereich von Wichtigkeit, in welcher Funktion die englische Sprache gesehen wird, denn als *lingua franca* geht das Englische bestimmte Verpflichtungen ein, da es u. a. zum Erlernen weiterer Fremdsprachen anleiten soll.

So finden sich für das Fach Englisch in den curricularen Vorgaben der verschiedenen Bundesländer unterschiedliche Funktionsbeschreibungen. Die Wichtigkeit der englischen Sprache wird dadurch unterstrichen, dass Englisch den Rang einer „Weltsprache“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:7; Sächsisches Staatsministerium für Kultur 2001:7) bzw. „*world language*“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:17) hat. Die Rahmenrichtlinien für Sachsen-Anhalt formulieren explizit, dass das Fach Englisch „in Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsvertrages der Schule einen Beitrag zur Entfaltung der Persönlichkeit und Begabung, zu eigenverantwortlichem Handeln sowie zur Achtung der Würde des Menschen“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003:6) leisten soll. Dass der Englischunterricht eine wichtige Komponente des Systems Schule im Hinblick auf eine Friedenserziehung ist, wird dadurch deutlich, dass viele Bundesländer Aspekte wie die Förderung friedlichen Zusammenlebens, Toleranz, Solidarität und Offenheit mit der Erteilung von Englischunterricht verbinden (vgl. Hessisches Kultusministerium 2005:2; Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2004:2; Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003:6; Sächsisches Staatsministerium für Kultur 2001:8; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 1999:6; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:16). Darüber hinaus erhält Englisch in seiner Funktion als „Konferenz- und Verhandlungssprache und als Fachsprache“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:7), als „internationale Geschäftssprache“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002:26), als „internationale Fachsprache der Wissenschaft, der Technik und des Handels“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003:14), als „Verständigungsmittel, Geschäfts-, Verkehrssprache und Kultursprache“ (Thüringer Kultusministerium 1999:7), als „Medium fachlicher Kommunikation in den Wissenschaften, der informationsverarbeitenden Industrie und den Medien“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 1999:6), und „Sprache der Wissenschaft“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:16) eine wichtige Bedeutung. Dabei fällt auf, dass sich die curricularen Vorgaben neueren Datums der Funktion des Englischen in differenzierterer Weise, d. h. mit Blick auf konkrete potenzielle zukünftige Handlungsfelder für Schüler, bewusst werden als die curricularen Vorgaben, die bereits seit längerer Zeit Gültigkeit haben. So wird in dem Lehrplan in Bayern die Funktion des Englischen als „Sprache internationaler Kommunikation“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1992:100) gesehen. Der Lehrplan in Hessen sieht die „Beherrschung der englischen Sprache als Eingangsvoraussetzung für eine immer größer werdende Zahl von Berufen unabdingbar“ (Hessisches Kultusministerium 2005:2). Diese 'prakti-

sche' Funktion wird auch im Rahmenplan in Mecklenburg-Vorpommern hervorgehoben (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 1999:6).

Es ist zu begrüßen, dass sich neuere curriculare Vorgaben der Funktion des Englischen für das Erlernen weiterer Sprachen bewusst sind. Am deutlichsten wird dies in Niedersachsen formuliert:

Da Englisch die in der Regel am längsten betriebene schulische Fremdsprache ist, hat der Englischunterricht im besonderen Maße die Verpflichtung, die Grundlagen für eine positive Einstellung zu Fremdsprachen [...] zu vermitteln. (Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:13)

Wenn auch die Funktion der englischen Sprache durch die verschiedenen Bundesländer mit unterschiedlicher Akzentsetzung – mit Ausnahme Berlins und des Saarlands, wo keine Angaben über die Funktion des Englischen zu finden sind – formuliert wird, so lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich die curricularen Vorgaben der Bundesländer der wichtigen Funktion der englischen Sprache bewusst sind und die Vorgabe der EPA, die die „besondere Stellung des Englischen als vorherrschende Weltverkehrssprache in den verschiedensten Feldern internationaler Kommunikation und die damit verbundenen veränderten gesellschaftlichen Erwartungen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003:9) hervorheben, in die curricularen Vorgaben aufnehmen, so dass sie für unterrichtliche Zwecke operationalisiert werden können (vgl. hierzu die Beschreibung der erzieherischen Funktion in den Rahmenrichtlinien Sachsen-Anhalts 2003:6).

3. Tragen die curricularen Vorgaben zur Realisierung eines Mehrsprachigkeitskonzeptes bei?

Auch wenn mit Englisch als *lingua franca* eine sehr dominant genutzte Sprache existiert, dürfen andere Nationalsprachen, besonders in Verbindung mit dem Ziel einer Mehrsprachigkeit, nicht unberücksichtigt bleiben. Vor allem im Kontext einer durch Sprachen geschaffenen Identität (vgl. Einleitung) lässt sich Englisch als europäische Leitsprache kaum realisieren. So besteht z. B. für die Bundesrepublik Deutschland durch den deutsch-französischen Freundschaftsvertrag von 1963 die sprachenpolitische Verpflichtung der besonderen Förderung der französischen Sprache in deutschen Schulen. Die Realität sieht leider anders aus. An vielen Schulen ist es nicht mehr selbstverständlich, dass ein Grundkurs Französisch in der gymnasialen Oberstufe eingerichtet werden kann; die Einrichtung eines Leistungskurses ist vielerorts gänzlich unrealisierbar (vgl. hierzu Vogel 2000:349-352).

Aus diesem Grund sollte es vielmehr darum gehen, was der Englischunterricht dazu leisten kann, dem europäischen Mehrsprachigkeitskonzept angemessen Rechnung zu tragen. Grund-

lage sind in erster Linie die curricularen Vorgaben, die im schulischen Kontext zu einer Realisierung eines solchen Mehrsprachigkeitskonzeptes beitragen sollten.

Am konkretesten findet sich eine Auseinandersetzung mit einem Mehrsprachigkeitskonzept in den curricularen Vorgaben von Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Brandenburg, Hessen und Bremen. So sieht der Rahmenplan in Mecklenburg-Vorpommern den Englischunterricht als „Teil des Konzepts einer Mehrsprachigkeit, die unmittelbare Teilhabe an internationaler Zusammenarbeit und interkulturellem Austausch ermöglicht“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 1999:6). Dass die Förderung von Mehrsprachigkeit ein zentrales Anliegen sprachpolitischer Überlegungen ist, verdeutlicht der Lehrplan in Nordrhein-Westfalen, denn eine Auseinandersetzung mit dem Aspekt der „sprachlichen und kulturellen Pluralität in den Zielkulturen“ trägt dazu bei, „dass die Schülerinnen und Schüler Mehrsprachigkeit [...] als Herausforderung und Chance für eigene Erfahrungen und eigenes Lernen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:27) begreifen. Aufgrund des bereits mehrfach angesprochenen europäischen Einigungsprozesses unterstreicht der Lehrplan in Hessen die „besondere Bedeutung“ (Hessisches Kultusministerium 2005:2) einer zu fördernden Mehrsprachigkeit. Ziel des Englischunterrichts in Brandenburg ist es, „Menschen auf eine mehrsprachige und multikulturelle Wirklichkeit vorzubereiten“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:19). Eine Kompetenz in mehreren Sprachen gehört für die Lehrplanmacher in Thüringen zu einem „allgemeinen Bildungserfordernis der Bürger in Europa“ (Thüringer Kultusministerium 1999:8), und im Saarland gilt es als erstrebenswert, „vor allem am Gymnasium mehrere Sprachen zu lernen“ (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2002:7).

Der schleswig-holsteinische Lehrplan konstatiert, dass sich junge Menschen in einer „mehrsprachigen Lebenswelt“ befinden, in der es Ziel sein sollte, die Schüler „interkulturell handlungsfähig zu machen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002:26). In Bremen geht der Rahmenplan nicht direkt darauf ein, inwieweit der Englischunterricht zu einem Mehrsprachigkeitskonzept beitragen kann. Hier wird vielmehr die Bedeutung von Fremdsprachenunterricht generell zur Förderung von Mehrsprachigkeit herausgestellt (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000:12). In den curricularen Vorgaben der bisher nicht genannten Länder lassen sich keine Aussagen zu einem Mehrsprachigkeitskonzept finden.

Insgesamt zeigt sich, dass die Verantwortlichen für die Gestaltung von Englischunterricht noch nicht in der gewünschten Weise ein Mehrsprachigkeitskonzept fördern. Dieses ist jedoch

vor dem Hintergrund der sprachenpolitischen Situation Europas unverzichtbar. Dass der Englischunterricht eine besondere Verantwortung für die Realisierung von Mehrsprachigkeit – besonders in Bezug auf eine Neuorientierung innerhalb der Fehlerdidaktik – hat, wurde in Abschnitt 5.3 dargelegt. Solange sich der Blick nur nach innen auf die Vermittlung der verschiedenen sprachlichen Kompetenzen des eigenen Faches richtet, kann der Englischunterricht kaum einen Beitrag dazu leisten, den Schülern mehrsprachige Türen zu öffnen. Dies kann u. a. ein toleranterer Umgang mit sprachlichen Fehlern leisten, denn Mehrsprachigkeitskompetenz darf nicht mit einer muttersprachlichen Kompetenz im sprachlichen Bereich gleichgesetzt werden.

4. Welche sprachlichen Varietäten des Englischen werden für die Bewertung sprachlicher Leistungen in den curricularen Vorgaben zugrunde gelegt?

Wie in dem theoretischen Teil dieser Arbeit an mehreren Stellen ausgeführt wurde, gibt der weltweite Gebrauch der englischen Sprache Anlass, die Frage der Sprachnorm zur Beurteilung sprachlicher Leistungen im Englischunterricht neu zu stellen. Das Ziel von Englischunterricht besteht nicht mehr ausschließlich in der Vermittlung einer *native-speaker*-Kompetenz, sondern vielmehr darin, die Schüler auf Kommunikationssituationen mit Sprechern unterschiedlicher Muttersprachen vorzubereiten, so dass sie befähigt sind, Englisch u. a. in einer *lingua-franca*-Situation angemessen anwenden zu können (vgl. Gnutzmann 2008; Kohn 2007). Diese veränderte Sichtweise der Zielstellung des Englischunterrichts kann für die Unterrichtspraxis durchaus gewichtige Auswirkungen haben, da die Frage nach der für die Bewertung sprachlicher Leistungen zugrunde liegenden Norm wichtig ist, denn die Bewertung der Sprachrichtigkeit macht einen Hauptanteil der Festlegung der Gesamtleistung eines Schülers im Englischunterricht aus. Deshalb lässt sich die Bewertung einer sprachlichen Leistung nicht mehr ausschließlich durch die Einhaltung der Norm eines *native speaker* rechtfertigen. Von einem solchen als unrealistisch einzuschätzenden Idealkonzept distanziert sich beispielsweise der Lehrplan in Schleswig-Holstein, wo sich der Erwerb und die Vertiefung von Fähigkeiten an „der Lexik, Grammatik, Pragmatik, Aussprache, Intention, Orthographie und Zeichensetzung am Vorbild von educated native speakers [...] orientieren“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002:28; Hervorhebung von mir, MB).

Im Sinne einer für den korrigierenden Lehrer zu fordernden Praktikabilität und für die Schüler zu fordernden sprachlichen Orientierung sollten die verschiedenen curricularen Vorgaben der Bundesländer Angaben darüber machen, auf der Grundlage welcher sprachlichen

Normen schriftliche Arbeiten verfasst und korrigiert werden sollten. Daher sind Aussagen dahingehend, dass die „unterschiedlichen regionalen und sozialen Varianten des B.E., A.E. oder einer anderen weithin gebräuchlichen Existenzform der englischen Sprache“ (Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000:16) zur Bewertung sprachlicher Leistung Anwendung finden können, zu allgemein und in der Praxis wenig hilfreich. Das trifft insbesondere für administrative Vorgaben zu, die in Bezug auf eine „Spezifik der Sprachtätigkeitsentwicklung“ von Schülern fordern, „die Sprache weitgehend korrekt“ (Thüringer Kultusministerium 1999:60) zu verwenden. Ebenso wenig konkret sind die im sächsischen Lehrplan zu findenden Ausführungen zur Anwendung sprachlicher Normen. Hier heißt es lediglich, dass sich die Schüler im schriftlichen Bereich „zusammenhängend, sprachlich korrekt und logisch gegliedert“ (Sächsisches Staatsministerium 2001:89) äußern sollen.³⁰ Der Lehrplan in Nordrhein-Westfalen nennt das britische Englisch als anzuwendendes „Modell“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:19) für den Englischunterricht. Jedoch wird die Verwendung des amerikanischen Englisch als gleichwertige Alternative gesehen. Besonders für „nachschulische Verwendungssituationen in Studium und Beruf stellt der Englischunterricht den Anspruch an die Lernenden, entsprechend den Normen der Sprachrichtigkeit zu schreiben“, wobei sich „[i]n der Regel [...] die Orthographie an der Norm des britischen oder amerikanischen Englisch“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:20) orientiert. Die Formulierung „in der Regel“ lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Verwendung anderer Sprachvarianten durchaus akzeptiert wird. Hier fehlt allerdings eine eindeutige Positionsbestimmung. Das Fehlen einer solchen Position ist auch im Rahmenplan von Mecklenburg-Vorpommern zu konstatieren. Hier heißt es, dass als „Grundlage“ für die Feststellung sprachlicher Abweichungen „i. d. R. das heutige amerikanische und britische Englisch“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 1999:12) dient. Hier fällt auf, dass das amerikanische Englisch vor dem britischen Englisch genannt und somit durchaus als dominant gesehen wird.

Sehr flexibel wird der Frage der sprachlichen Norm in Brandenburg nachgegangen, da „alle nationalen Standardvarietäten des Englischen (BE, AE, Australian, Canadian ...)“ (Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2003b:42) als sprachlich korrekt gelten. Hier wird zwar im Sinne einer Fehlertoleranz ein generell richtiger Ansatz vertreten, jedoch ist dessen Um-

³⁰ Für den ab 2008 gültigen Lehrplan werden in Bezug auf die sprachlichen Normen konkretere Angaben gemacht: „Varietäten des britischen und amerikanischen Englisch stehen im Unterricht gleichberechtigt nebeneinander“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004:4).

setzung in der unterrichtlichen Praxis eher unrealistisch, da sich zweifelsohne kritisch hinterfragen lässt, wer ein australisches oder kanadisches Englisch beherrscht.

Sinnvoll erscheint hingegen eine Spezifik hinsichtlich der Anwendung des amerikanischen Englisch. Obwohl in verschiedenen Bundesländern (s. o.) das amerikanische Englisch als Grundlage der Bewertung von Sprachrichtigkeit akzeptiert wird, werden besonders im Bereich der Grammatik 'amerikanische' Strukturen immer noch als fehlerhaft gewertet. Wird das amerikanische Englisch jedoch als gleichwertige Alternative zum britischen Englisch gesehen, sollten konsequenterweise seine Strukturen (so z. B. der vom britischen Englisch abweichende Gebrauch und die Stellung des Adverbs oder unterschiedliche Verbanschlüsse) akzeptiert werden.³¹ Insgesamt ist aber zu berücksichtigen, dass die Unterschiede zwischen AE und BE eher minimal sind.

Insgesamt lässt sich mit Bezug auf die Frage der sprachlichen Normen feststellen, dass die curricularen Vorgaben für die Anwendung im Englischunterricht wenig Verbindliches aussagen, wobei sich jedoch in Bezug auf die beschriebenen sprachlichen Zielkompetenzen eine Ausrichtung an muttersprachlichen Standards erkennen lässt, d. h., dass

der kommunikative „Ernstfall“ [...] im Kontakt mit MuttersprachlerInnen gesehen [wird] sowie mit Kommunikationsmaterialien, die für Muttersprachlerinnen authentisch sind, nicht aber unbedingt auch für die SchülerInnen selbst. (Kohn 2007:217)

Es ist besonders kritisch darauf hinzuweisen, dass die meisten Bundesländer überhaupt keine Aussagen in Bezug auf sprachliche Normen machen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen sprachlichen Normen, besonders vor dem Hintergrund der Befähigung der Schüler zu weltweiter Kommunikation in der englischen Sprache, und eine damit verbundene Fehler-toleranz sind wichtige Komponenten einer schülerorientierten Fehlerdidaktik, der sich die Kultusbehörden nicht verschließen sollten. Zu befürchten ist, dass eine fehlende Aussage zu sprachlichen Normen in der Korrekturpraxis mit der ausschließlichen Anwendung der Norm der britischen Standardsprache gleichgesetzt wird, da die Mehrheit der Englischlehrer diese Varietät 'beherrscht'. Eine derartige Ausrichtung des Englischunterrichts widerspricht allerdings einer angemessenen **Vorbereitung der Schüler auf nationale und internationale Begegnungen**.

³¹ Eine stark linguistisch orientierte Behandlung der Thematik findet sich in Rohdenburg/Schlüter (2008).

5. Wird dem Prinzip der Fehlertoleranz Rechnung getragen?

Die Tatsache, dass Schüler ihre Sprachkompetenzen nicht mehr ausschließlich im Englischunterricht erwerben und dass die Sprachkompetenz dazu genutzt wird, vermehrt mit Menschen zu kommunizieren – sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form (hier vor allem unter Nutzung des Internets als Kommunikationsmedium) –, die Englisch nicht als Muttersprache haben, sollte dazu führen, dass Englischlehrer eine flexiblere Haltung zum sprachlichen Fehler einnehmen. Grundlage für die Gewichtung von Fehlern im Sinne einer *lingua-franca*-Situation sollte der Erfolg der Kommunikation sein, wobei sich Erfolg nicht mehr ausschließlich durch einen fehlerlosen Gebrauch des Englischen definiert. Vielmehr bedeutet es,

die fachspezifische Fähigkeit, sich situationsgerecht und intentional angemessen in der Fremdsprache zu verständigen einschließlich der damit verbundenen Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zum sprachlichen Risiko und der Fehlertoleranz der Unterrichtenden. (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:17).

Neben Gründen des Kommunikationserfolgs bzw. der Kommunikationsbeeinträchtigungen wird die Anwendung von Fehlertoleranz in Brandenburg mit „einem kontinuierlichen Wandel“ (Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2003b:42) sprachlicher Normen pragmatisch begründet. Für konkrete Unterrichtszusammenhänge bedeutet das, so wie es in Schleswig-Holstein gesehen wird, dass die Schüler „zwischen Englisch als *lingua franca* und als Nationalsprache in anglophonen Ländern zu unterscheiden“ lernen, um „sich differenziert und angemessen in verschiedensten Situationen auszudrücken bzw. zu reagieren“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002:28; 31).

Das Prinzip der Fehlertoleranz findet in vielen curricularen Vorgaben der verschiedenen Bundesländer Berücksichtigung. So fordert der Lehrplan in Schleswig-Holstein beispielsweise dazu auf, die „Leistungsentwicklung“ der Schüler stärker in den Blick zu nehmen:

Beim Umgang mit Fehlern wird ein angemessenes, nach Leistungsstand und Ausdrucksniveau differenziertes Vorgehen angestrebt. Ziel ist nicht primär die Fehlerfreiheit der Aussage, sondern die Aufrechterhaltung der erfolgreichen Kommunikation. (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002:32; vgl. hierzu auch Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2003b:42; Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000:13)

Auch im Lehrplan in Thüringen wird das Prinzip der Fehlertoleranz auf eine pädagogische Argumentationsbasis gestellt. Eine „modifizierte Einstellung zum Schülerfehler“ wird als notwendig angesehen, um „Fehlerangst und kommunikative Bewegungsunfähigkeit“ (Thüringer Kultusministerium 1999:48) zu reduzieren. Hier ist deutlich zu erkennen, dass die Mittei-

lungsabsicht im Vordergrund steht. Dass hier „die Verständlichkeit und der damit zusammenhängende Grad der kommunikativen Beeinträchtigung der beabsichtigten Information“ eine hohe Priorität einnehmen, zeigt sich daran, dass unter dem Aspekt „Schreiben“ die sprachliche Korrektheit nach Aspekten wie „Themenbezogenheit, inhaltliche Reichhaltigkeit, Originalität der Darstellung, Aufbau/Komposition, Ausdrucksvermögen, Selbstständigkeit [und] Verständlichkeit“ (Thüringer Kultusministerium 1999:50) nur an letzter Stelle steht.

Motivation ist in den Rahmenrichtlinien in Niedersachsen ein wichtiger Faktor. Es wird zwar nicht direkt für ein fehlertolerantes Korrigieren plädiert, die Richtlinien rufen jedoch implizit zur Anwendung von Fehlertoleranz auf, denn eine rein formalsprachliche Regelanwendung stünde im Widerspruch dazu, „den Schülerinnen und Schülern den Wert des Fremdsprachenlernens für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, für ihre berufliche Zukunft sowie für das Zusammenleben in einem vielsprachigen Europa vor Augen zu führen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:27; vgl. hierzu auch Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002:21).

Es bleibt allerdings festzuhalten, dass sich in vielen curricularen Vorgaben keine Begründungen für Fehlertoleranz finden lassen. Das mag z. T. daran liegen, dass es sich bereits um ältere curriculare Vorgaben handelt, die eine andere Zielvorstellung von Englischunterricht haben (vgl. Frage 1) (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1992). Möglicherweise liegt es aber auch daran, dass hochgesteckte bildungspolitische Vorstellungen bei der Konzeption der curricularen Vorgaben zugrunde lagen, einhergehend mit der Überlegung, dass ein flexibler, d. h. auf Fehlertoleranz basierender Umgang mit Fehlern zu einer nicht ausreichenden Sprachperformanz führt, die wiederum den Schülern auf dem Weg in die Zukunft Europas hinderlich sein könnte. Wie sonst ist es beispielsweise zu erklären, dass „ein hohes **Maß an sprachlicher Korrektheit und idiomatischer Ausdrucksfähigkeit** [als] ein Ziel des gymnasialen Bildungsgangs“ (Hessisches Kultusministerium 2005:3) genannt wird? Auch der Rahmenplan in Mecklenburg-Vorpommern legt mit Blick „auf Verwendungssituationen in der späteren Berufspraxis [...] auf die Korrektheit der gesprochenen und stärker noch der geschriebenen englischen Sprache Wert“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 1999:12). Sehr hoch wird die Messlatte für Schüler des Leistungskurses in Sachsen gelegt, wo der ab 2008 gültige Lehrplan in Bezug auf die Sprachrichtigkeit vorgibt, dass die Schüler „morphologische und syntaktische Strukturen beständig in hohem Maße grammatisch und orthografisch korrekt anwenden“ müssen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004:56). Solche Ziele können nur als ide-

altypisch betrachtet werden, die zu erreichen allerdings nicht um jeden Preis eingefordert werden kann, wenn nicht pädagogische Ziele auf der Strecke bleiben sollen.

Geht man davon aus, dass Fehlertoleranz nicht gleichzusetzen ist mit dem Verzicht auf sprachliche Korrektur (vgl. hierzu Gehring 2004:98), sondern dass sie aufgrund der Komplexität von Sprache ein Mittel ist, Schüler im globalen Gebrauch der Sprache zu unterstützen, sollten sich die Verfasser von curricularen Vorgaben durchaus verstärkt mit konkreten Anwendungsbereichen auseinandersetzen, in denen Fehlertoleranz zum Tragen kommen kann. Dies ist z. B. in Brandenburg der Fall, wo „alle Erscheinungen, die der Kategorie ‚divided usage‘ zuzuordnen sind (konkurrierende Formen und Strukturen, die in den Standardbereich der Sprache eingegangen sind und von der Mehrheit der ‚educated native speakers‘ akzeptiert werden)“ (Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2003b:42), als sprachlich korrekt gelten.

6. Welche Hinweise zur Bewertung der Sprachrichtigkeit enthalten die curricularen Vorgaben?

Die Bewertung der Sprachrichtigkeit gehört zweifelsohne zu den diffizileren Aufgaben eines Englischlehrers. Neben Fragen der sprachlichen Norm müssen Entscheidungen dahingehend getroffen werden, was als zu wertender Fehler angestrichen wird und was eventuell nur einer Richtigstellung, d. h. einer ohne Bewertung bleibenden Korrektur, bedarf. Eine weitere Entscheidung ist hinsichtlich der Fehlerschwere zu treffen. Darüber hinaus ist festzulegen, wie die Zahl der Fehler im Verhältnis zur geschriebenen Textmenge zu bewerten ist. Hierzu hat sich mit dem sogenannten Fehlerindex ein Beurteilungskriterium etabliert, dem innerhalb der fachdidaktischen Diskussion kontrovers begegnet wird (vgl. Abschnitt 4.2). Zielführend sollte bei der Bewertung der Sprachrichtigkeit sein, dass die Schülerleistung möglichst objektiv bewertet wird. Dies ist insbesondere im Kontext der Diskussionen von Bildungsstandards (vgl. Gruschka 2009; Hallet/Müller-Hartmann 2006; Küster 2006; Bausch *et al.* 2005) zu fordern und zu fördern. Daher sind Vorgaben zu der sprachlichen Leistung dergestalt, dass „der kommunikative Erfolg im Sinne der kommunikativen Wirkung der fremdsprachigen Äußerung des Schülers“ (Thüringer Kultusministerium 1999:48) im Mittelpunkt stehe, für den korrigierenden Lehrer wenig hilfreich.

Einen Beitrag zu einer (quantitativ) objektiven Leistungsbeurteilung im Bereich der Sprachrichtigkeit, soweit das überhaupt möglich ist, leistet der Fehlerindex. Die Anzahl der vom Lehrer identifizierten Fehler wird in das Verhältnis zu der vom Schüler geschriebenen

Wortzahl gesetzt. Ein so zu errechnender Fehlerquotient kann dann in festgelegten Tabellen in Korrelation zu einer Note gesetzt werden. Die Angabe eines Fehlerquotienten ist z. B. in Sachsen-Anhalt (vgl. Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003:29) Pflicht. In Hamburg findet seine Anwendung eingeschränkt statt: „Die Sprachrichtigkeit lässt sich nur begrenzt über den Fehlerquotienten erfassen“ (Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2004:44). In Niedersachsen wird lediglich berücksichtigt, „in welchem Umfang dem Prüfling die Formulierung eines aufgabenbezogenen Textes unter Vermeidung von Verstößen gegen formalsprachliche Regeln gelingt“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2003b). Die Bewertung der sprachlichen Leistung basiert auf den Kategorien 'Ausdrucksvermögen' und 'Sprachrichtigkeit' und erfolgt integrativ in einer Gesamtnote. In Hessen sind die Fehlerindextabellen nicht in dem gültigen Lehrplan zu finden, sondern im Amtsblatt 5/2002 (vgl. Hessisches Kultusministerium 2002:282) abgedruckt. Im Rahmenplan in Mecklenburg-Vorpommern wird zur Bewertung der Sprachrichtigkeit ausgesagt, dass sie sich für den Grund- und Leistungskurs „durch einen unterschiedlichen Fehlermaßstab“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 1999:22) feststellen lässt. Da jedoch keine genaueren Angaben gemacht werden, bleibt offen, ob mit „Fehlermaßstab“ die Ermittlung eines Fehlerquotienten gemeint ist. Auch der Lehrplan in Schleswig-Holstein lässt nicht eindeutig erkennen, wie die Sprachrichtigkeit beurteilt wird: „Bewertungskriterien orientieren sich an den jeweiligen Fachanforderungen für die Abiturprüfung, den Abiturprüfungsverordnungen (APVO) und den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA)“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002:50).

Die Begründungen gegen den alleinigen Einsatz eines Fehlerquotienten zur Ermittlung der sprachlichen Leistung scheinen vor dem Hintergrund einer schülerorientierten Korrekturpraxis gerechtfertigt. So formuliert der Lehrplan in Nordrhein-Westfalen:

Die Bewertung der Sprachrichtigkeit kann sich nicht allein am Fehlerquotienten orientieren, da bezogen auf die gesamte sprachliche Leistung beurteilt werden muss, in welcher Weise die Schülerin bzw. der Schüler mit den Normen der Zielsprache umgehen kann. (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:98)

Auch wenn hier noch die Rede von dem Fehlerquotienten ist, wird die Bewertung der Sprachrichtigkeit in Nordrhein-Westfalen ab der Abiturprüfung 2009 nicht mehr mit dem Fehlerquotienten ermittelt, sondern mit Hilfe „kriteriengestützter Bewertungsvorgaben“ (<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=3>).

Die Errechnung eines Fehlerquotienten schließt jedoch eine integrative Bewertung der Sprachrichtigkeit (vgl. hierzu Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:44) nicht aus. Es bleibt daher zweifelhaft, ob dem korrigierenden Englischlehrer mit einer Vorgabe, die sprachliche Leistung „differenziert, kategorial geleitet und ganzheitlich“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:98) zu bewerten, eine ausreichende und praktikable Handreichung zur Verfügung gestellt wird. Offensichtlich spiegeln diese Vorgaben die Bemühungen wider, die Bewertung der Sprachrichtigkeit mit der „Lerngeschichte der lernenden Individuen“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:48) zu korrelieren. Dass sich die Sprachrichtigkeit nicht losgelöst von der Persönlichkeit des Schülers ausschließlich auf der Grundlage einer vorgegebenen Sprachnorm bewerten lässt, steht außer Frage. Es bleibt jedoch zweifelhaft, ob der Verzicht eines Fehlerquotienten eine jedwede gerechte Beurteilung unterschiedlicher sprachlicher Leistungen garantieren kann.

Hinsichtlich der Gewichtung der verschiedenen Komponenten zur Bewertung fremdsprachlicher Leistungen machen die curricularen Vorgaben unterschiedliche Angaben. So gehen beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern die Bereiche „sprachliche Richtigkeit, sprachliche Angemessenheit und Inhalt im Verhältnis 1:2:2 in die Gesamtnote ein“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 1999:12). In Nordrhein-Westfalen und Brandenburg (vgl. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2003b:46) wird der sprachlichen Note „ein geringfügig höheres Gewicht gegenüber der Inhaltsnote“ beigemessen, „eine rechnerische Lösung für die Gewichtung der Teilbereiche ist jedoch nicht zulässig“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:98).

Im Sinne einer Vereinheitlichung und Objektivierung von Kriterien zur Bewertung der Sprachrichtigkeit sind die curricularen Vorgaben der verschiedenen Bundesländer wenig ergebig. In vielen curricularen Vorgaben werden überhaupt keine Angaben gemacht. Es bleibt zu hoffen, dass für diese Bundesländer Regelungen existieren, die in entsprechenden Verordnungen und Erlassen festgelegt sind, wie das z. B. in Hessen der Fall ist (vgl. Hessisches Kultusministerium 2002:281f.). Fraglich bleibt jedoch, warum diese für Englischlehrer wichtigen Vorgaben nicht in die curricularen Vorgaben aufgenommen werden. Wenig hilfreich für den Englischlehrer ist der Hinweis, sprachliche Mittel so zu nutzen, „dass in der Regel keine Missverständnisse entstehen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:19).

Dies gilt insbesondere für die Empfehlung, die sprachliche Leistung danach zu begutachten und zu beurteilen, „inwieweit der Zieltext den Normen der Sprachrichtigkeit [...] entspricht“

(Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:116).

Im Sinne einer zu vereinheitlichenden Fehlerkorrektur bedarf es zumindest landesweit konkreter Vorgaben, so dass alle Schüler die Möglichkeit einer größtmöglichen objektiven Bewertung ihrer Sprachrichtigkeit erhalten.

7. Welche Angaben machen die curricularen Vorgaben zur Fehlerbezeichnung und Fehlergewichtung?

Zur Förderung einer aktiven Auseinandersetzung mit einer vom Lehrer angefertigten Korrektur im Sinne der Lernerautonomie ist Transparenz innerhalb der Korrektur ein zentraler Aspekt. Die Förderung einer auf Transparenz ausgerichteten Korrektur (vgl. hierzu besonders Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:41) wäre daher nur folgerichtig.

Wenn sich Schüler selbstständig mit den angefertigten Korrekturen auseinandersetzen sollen, dann wäre es sinnvoll, diese entsprechend anzufertigen, d. h., dass sie den Schülern Hinweise bereitstellen sollten, die diese zur selbstständigen Weiterarbeit aufnehmen können. In diesem Zusammenhang spielt der sprachliche Bereich eine zentrale Rolle, denn es sollte für den Schüler darum gehen, seine sprachlichen Fehler beheben zu können. Es wäre angeraten, dass dies für Klausuren der Sekundarstufe II in differenzierter Form geschieht:

Durchgehend sind unter Weiterführung und Differenzierung der Korrektur- und Beurteilungspraxis für Englischarbeiten der Sekundarstufe I Fehler und Mängel in Texten zu unterstreichen und in der Korrekturspalte mit dem entsprechenden Korrekturzeichen zu versehen und [...] zu gewichten. (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:98)

Um die bereits in den Ausführungen zu Frage 6 angesprochene Vereinheitlichung von Korrekturen zu gewährleisten, sind kultusbehördliche Vorgaben zur Gewichtung von Fehlern notwendig. Die Delegation solcher Festlegungen in die Fachkonferenzen, wie es laut einer persönlichen Auskunft eines Englischlehrers in Schleswig-Holstein praktiziert wird (vgl. hierzu auch Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:41), trägt eher dazu bei, landesintern angestrebten Standardisierungen entgegenzuwirken.

Von den 16 curricularen Vorgaben der verschiedenen Bundesländer geben allerdings nur wenige Bundesländer die konkrete Gewichtung von Fehlern vor. In Nordrhein-Westfalen werden lexiko-syntaktische Fehler als ganze Fehlereinheit gewertet, während Orthographie- und Interpunktionsfehler als halbe Fehlereinheit gewertet werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:99). In Hessen wird die Gewichtung von Fehlern nicht in den Rahmenrichtlinien, sondern in der

Oberstufenverordnung ausgewiesen. So werden „orthographische Fehler ohne Bedeutungsänderung (auch Bindestrich-Fehler), Präpositionsfehler, wenn kein konkreter Bedeutungswandel eintritt, Interpunktion in eindeutigen Fällen“ und „Apostroph beim Genitiv“ als halbe Fehler gewertet, während „alle lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Fehler“ als ganze Fehler gewertet werden. Bei „sinnentstellenden Verstößen gegen elementare Regeln“ werden anderthalb Fehler gewertet, wobei nicht deutlich wird, welche sprachlichen Verstöße hierunter zu zählen sind. Flüchtigkeitsfehler werden hingegen nicht gewertet (vgl. Hessisches Kultusministerium 2002:281). Auch in Niedersachsen wird die Fehlergewichtung in Form eines Erlasses geregelt. Hinsichtlich der Fehlergewichtung wird die Bewertung der Sprachrichtigkeit daran gemessen, ob und in welchem Umfang die auftretenden Verstöße

- die Kommunikation mit dem Leser/der Leserin beeinträchtigen
 - in ihrer Häufigkeit den Gesamteindruck des Textes bestimmen und ggf. stören
 - auf fehlende Kenntnis bzw. Beherrschung grammatischer Regeln schließen lassen
- (Niedersächsisches Kultusministerium 2003b)

Eine pädagogisch sinnvolle Regelung ist in Brandenburg gefunden worden. Diese Regelung findet sich allerdings nicht im Vorläufigen Rahmenplan, sondern in einem vom PLIB herausgegebenen Ergänzungspapier. Generell werden hier nur Rechtschreibfehler als halbe Fehler gewertet. Alle anderen Bereiche, z. B. grammatische Fehler (Tempus, Wortstellung, Satzbaufehler) werden mit einem ganzen Fehler gewertet. Wird innerhalb einer Klausur gegen dasselbe grammatische Prinzip verstoßen, werden diese Fehler nur noch halb gewertet. Wortfehler, Ausdrucksfehler und Präpositionsfehler werden als ganze Fehler gewertet (vgl. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2003b:43ff.).

In Bezug auf die Fehlerbezeichnung geben nur die curricularen Vorgaben in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt zu verwendende Korrekturzeichen vor (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:99; Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003:27). Die nordrhein-westfälische Abiturverordnung gibt vor, sprachliche Verstöße ab 2009 in die drei Kategorien „Orthographie“, „Grammatik“ und „Wortschatz“ zu unterteilen. So werden z. B. alle Grammatikfehler pauschal als „Gr-Fehler“ subsumiert. Eine sinnvolle Unterteilung dieser Fehler in verschiedene Bereiche (z. B. Tempusfehler,stellungsfehler, Satzbaufehler), so wie es in dem gültigen Lehrplan NRW noch vorgesehen ist, ist nicht zwingend notwendig. Mit Blick auf die Förderung von Lernerautonomie wird im Bereich der Fehlerdidaktik rückschrittig gearbeitet.

Eine Differenzierung erscheint allerdings zwingend angeraten, da sich Schüler dadurch auf ihre eigenen Fehlerschwerpunkte konzentrieren und diese abzustellen versuchen können. Eine differenzierte Fehlerbezeichnung ist für Brandenburg vorgesehen (vgl. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2003b:43ff.), und in Niedersachsen sieht der Erlass ebenfalls feste Korrekturzeichen vor, ohne dass allerdings eine Differenzierung in verschiedene Bereiche zu erkennen ist.

Sieht man davon ab, dass für die Beantwortung der Frage nach Fehlerbezeichnung und Fehlerschwere für die Bundesländer Brandenburg und Niedersachsen ergänzende Materialien vorliegen, geben nur die curricularen Vorgaben zweier Bundesländer konkrete Hinweise für die Lehrer.

8. Geben die curricularen Vorgaben konkrete methodische Hinweise zur Anfertigung von Korrekturen?

Im Sinne einer Vereinheitlichung der Korrektur von Klausuren ist es wichtig, dass der korrigierende Lehrer Hinweise an die Hand bekommt, die ihm helfen, eine für die Schüler hilfreiche Korrektur anzufertigen. Eine Vereinheitlichung der Durchführung von und Weiterarbeit mit angefertigten Korrekturen ist u. a. deshalb von hoher Relevanz, damit Schüler innerhalb einer Schule, aber auch schul(form)übergreifend mit einem anderen Lehrer zusammenarbeiten können. Daher erscheint es wenig sinnvoll, in den einzelnen Fachkonferenzen „einheitliche Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe zu sichern“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:41). Auf diese Weise wird von den Kultusbehörden zu viel Verantwortung an die Englischlehrer abgetreten. Darüber hinaus können Schüler so Weise nicht auf einheitlich geltende Bewertungsmaßstäbe für das Zentralabitur vorbereitet werden.

Bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten sollte sowohl eine geforderte Lernerautonomie im Bereich der Fehlerdidaktik (vgl. Abschnitt 5.1) als auch die individuellen Lernerentwicklungen der Schüler berücksichtigt werden.

In Abschnitt 4.2 wurde auf die Notwendigkeit einer Nachphase im Zusammenhang mit schriftlichen Korrekturen eingegangen. Daher ist es sehr begrüßenswert, dass einige curriculare Vorgaben explizit darauf verweisen, besonders auf der Folie einer Fehlerprophylaxe (vgl. hierzu Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003:22; 29; Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:43f.; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:52).

Generell sinnvoll erscheint in diesem Zusammenhang die Vorgabe, dass der Lehrer die Leistungen der Schüler, „bezogen auf die Bereiche Sprache und Inhalt in einem Kommentar

schriftlich begründet“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:98). Dies sollte allerdings in Zeiten wachsender Arbeitsbelastungen für Lehrer differenziert gesehen werden. Beim derzeitigen Stand der Dinge sind diese pädagogisch wichtigen und richtigen Ansätze in der Praxis kaum mehr leistbar. Da scheint es schon eher praktikabel, zur „besseren Nachvollziehbarkeit der Bewertung [...] weitere Randbemerkungen“ (Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2003b:45) zu machen. Kultusbehördliche Vorgaben, die eine möglichst zeitnahe Korrektur inklusive Rückgabe und Besprechung wünschen, sind ohne jeden Zweifel anstrebenswert, sollten jedoch unter rein pragmatischen Gesichtspunkten beim derzeitigen *Status quo* nicht *de jure* eingefordert werden.

Insgesamt ist es zu begrüßen, dass viele Bundesländer allgemeine korrekturmethologische Hinweise geben, um somit einen Beitrag zu einer möglichst einheitlichen Korrektur zu leisten. Diese Hinweise tragen sicherlich zu einer 'Korrektursicherheit' von Englischlehrern bei. Offen bleibt hingegen, wie in Bundesländern verfahren wird, deren curriculare Vorgaben keine korrekturmethologischen Hinweise bereitstellen. Zu hoffen ist, dass diese zumindest in Form von Verordnungen oder Erlassen zu finden sind, damit die Korrektur nicht einer Willkür unterliegt.

9. Geben die curricularen Vorgaben Hinweise zu autonomem Lernen?

Insgesamt ist ein auf Selbstständigkeit ausgerichtetes Lernen wichtiger Bestandteil für den Englischunterricht in Deutschland.

So sollen Schüler beispielsweise „verstärkt zu selbstständigem Lernen und eigenverantwortlichem Lernen angehalten werden“ (Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2004:44), „zunehmend selbst Verantwortung für ihre Lernprozesse und ihre Lernergebnisse übernehmen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:28), Schüler sollen „erworbene Sachkenntnisse [...] selbstständig miteinander [...] verknüpfen und in übergeordnete Zusammenhänge [...] stellen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002:31), sie sollen „an Formen autonomen Lernens herangeführt werden“ (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2002:7), Schüler sollen als „eigenaktive Lerner im Mittelpunkt stehen“ (Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000:8) und darüber hinaus wird die „Erweiterung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens [...] als wesentliche Aufgabe der gymnasialen Oberstufe“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

1999a:41) gesehen. In Berlin sollen Lernende „Verantwortung für den Lernprozess und den Lernerfolg übernehmen und sowohl den Unterricht als auch das eigene Lernen aktiv selbst gestalten“ (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 2006:6).

Erfreulicherweise wird das Konzept des autonomen Lernens in vielen curricularen Vorgaben konkret auf den Bereich der Fehlerdidaktik bezogen. So wird beispielsweise in Brandenburg von den Schülern „ein hohes Maß an Verantwortung und Selbständigkeit bei der Selbstkontrolle und -korrektur schriftlicher Texte erwartet“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:25), in Bremen soll die Fähigkeit der Schüler entwickelt werden, „eigene Lernschwierigkeiten zu benennen und zu gewichten“ (Senator für Bildung und Wissenschaft 2000:15), und in Nordrhein-Westfalen gilt es u. a., „Strategien [zu] entwickeln, Fehler selbst zu erkennen, zu analysieren, zu bewerten und zu korrigieren“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:42; vgl. hierzu auch Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:37). Eine selbstständige Auseinandersetzung mit sprachlichen Defiziten und dem „individuellen Fehlerprofil[...] kann zu einem über den Spracherwerb im Englischunterricht hinausgehenden, methodisch reflektierten, lebenslangen Lernen führen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 1999:8). Der bayerische Lehrplan misst der selbstständigen Arbeit im Bereich der Fehlerdidaktik „großes Gewicht“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1992:104) bei. So geht es u. a. um das „Erkennen von Fehlerquellen“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1992:100) und um ein „Weiterentwickeln der Fähigkeit, ihre Ursachen zu erkennen, Fehler zu korrigieren und zu vermeiden“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1992:104).

Alles in allem lassen die curricularen Vorgaben erkennen, dass ein eigenaktiver Umgang mit sprachlichen Fehlern von großer Bedeutung ist. Ein autonomer Umgang mit ihnen verlangt zweifelsohne eine große Investition an Zeit, die jedoch – in ausreichendem Maß gewährt – langfristig für die Schüler gewinnbringend angelegt werden und somit im Ergebnis für den Lehrer eine Arbeitserleichterung mit sich bringen kann.

10. Leiten die curricularen Vorgaben zur Sprachreflexion an?

Um den Fokus nicht nur auf normativ-linguistische Aspekte zu richten, versucht das *language-awareness*-Konzept auf vielfältige Weise, das Interesse der Schüler an Sprache zu fördern, um sie somit letztendlich zu einer möglichen verbesserten Sprachkompetenz zu führen

(vgl. hierzu Abschnitt 5.4). Obwohl das *language-awareness*-Konzept relativ neu ist, gehen bereits viele curriculare Vorgaben darauf ein: Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Bayern, Bremen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Die in Abschnitt 5.4 bereits ausgeführte Vielfältigkeit im Bereich der Terminologie findet sich auch in den verschiedenen curricularen Vorgaben wieder, wobei die Begriffe „Sprachreflexion“ und „Reflexion über Sprache“, die es bereits vor dem Begriff *language awareness* gab, dominieren. Wesentlicher als der Begriff ist hingegen das inhaltliche Konzept, das in den curricularen Vorgaben vertreten wird. So sieht der Lehrplan in Bayern die Notwendigkeit, mittels verbesserter Lernstrategien zu einer möglichst optimalen Ausschöpfung von Strategien des Weiterlernens und zu einem vertieften Sprachverständnis zu gelangen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1992:104). Der thüringische Lehrplan verbindet mit Sprachreflexion neben der „Wirkungsweise sprachlicher Mittel“ auch „charakteristische Unterscheidungsmerkmale gesprochener und geschriebener Sprache sowie wichtiger Sprachvarianten“ (Thüringer Kultusministerium 1999:56). Diese Zielsetzung ist für eine schülerorientierte Fehlerdidaktik von zentraler Bedeutung. In diesem Zusammenhang wird Sprache „als Werkzeug sozialen Handelns, als Gefüge von sozialen, regionalen, altersbedingten und fachlichen Varianten“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:18) verstanden, so dass besonders Schüler in der Sekundarstufe II „Zusammenhänge zwischen Form, Funktion, Intention und Situation [...] erkennen und bei der eigenen Sprachproduktion [...] nutzen“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:25) lernen.

Besonders im Bereich der Fehlerdidaktik kann Sprachreflexion gewinnbringend sein. Ein intensives Nachdenken über Sprache ermöglicht dem Schüler das „Einschätzen der kommunikativen Bedeutung grammatischer Fehler“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:21; vgl. hierzu auch Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000:17). Durch „den stärker reflektierten Sprachgebrauch bei der schriftlichen Textproduktion werden größere Genauigkeit und Differenziertheit im Wortschatz sowie ein erhöhtes Maß an Geschlossenheit in der Äußerungsform gefördert“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz 1998:18). Im hessischen Lehrplan taucht zwar der Begriff *language awareness* auf; dass Grammatik jedoch lediglich als „dienende Funktion [...] einen Beitrag zur *language awareness*“ (Hessisches Kultusministerium 2005:4) leistet, wird dem Konzept der *language awareness* nicht gerecht. Ein solches Verständnis von *language awareness* lässt sich darüber hinaus nicht für unterrichtliche Zwecke operationalisieren.

Obwohl das Konzept der *language awareness* in vielen curricularen Vorgaben berücksichtigt wird, lässt sich jedoch kein unmittelbarer Einsatz für unterrichtliche Zwecke feststellen. Die in den curricularen Vorgaben getroffenen Aussagen bleiben mehr oder minder theoretischer Natur, was ein Auszug aus den niedersächsischen Rahmenrichtlinien belegen soll:

Gegenstand des Unterrichts ist auch die Schulung von *language awareness*. Gemeint sind damit Grundeinsichten in das Funktionieren von Sprache und die Reflexion des eigenen Sprachlernprozesses. *Language awareness* ist Voraussetzung für selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen. Sie bedeutet die realistische Einschätzung der eigenen Zielsprachenkompetenz im Hinblick auf deren systematische Verbesserung. Sie umfasst die Kenntnis von Möglichkeiten und Grenzen des positiven Transfers aus der Muttersprache und anderen Fremdsprachen in die Zielsprache sowie das Wissen um *false friends* als Quellen von Fehlern und Missverständnissen in der Sprachanwendung durch Nicht-Muttersprachler. (Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:10)

Die hier zu findenden Ansätze für den Bereich der Fehlerdidaktik zeigen Lehrern dennoch Möglichkeiten für den Umgang mit sprachlichen Fehlern auf, deren konkrete unterrichtliche Umsetzung sie selbstständig leisten müssen.

11. Leiten die curricularen Vorgaben zu einer strukturierten Schreibdidaktik an?

Dass viele Schüler oftmals enttäuscht über die Ergebnisse ihrer Klausuren sind, ist vielfach mit der Tatsache zu begründen, dass sie ihre inhaltliche und sprachliche Leistung besser eingeschätzt haben als ihre Englischlehrer. Viele Schüler beginnen unmittelbar nach dem Austeilen der Aufgabenstellung mit dem eigentlichen Schreiben, ohne ein Planungskonzept zugrunde gelegt zu haben. Dies liegt u. a. darin begründet, dass sie im Laufe ihrer Unterrichtszeit nicht gelernt haben, einen Schreibprozess strukturiert zu gestalten. Geht man davon aus, dass administrative Vorgaben, so wie sie beispielsweise in Niedersachsen formuliert sind, unterrichtlich umgesetzt werden, dürfte die oben beschriebene Situation in deutschen Klassenzimmern weniger virulent sein:

[Schüler] sind vertraut mit den Konventionen für die Abfassung von Texten, die in privaten und beruflichen Zusammenhängen relevant sind (Brief, E-Mail, Bewerbung, Lebenslauf, Bericht, Stellungnahme). (Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:10)

Dass es jedoch Probleme in der (fremd-)sprachlichen Schreibschulung gibt (vgl. Sitta 2008:52), scheint offenkundig zu sein. Diese zu reduzieren gelingt jedoch nicht durch Vorgaben, die besagen, dass „bei der Schreibschulung darauf zu achten [ist], dass die kreativ-freie Form des Schreibens angemessen berücksichtigt wird“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003:19). Darüber hinaus sind kultusbehördliche Aussagen, dass „sich die Schüler zusammenhängend, sprachlich korrekt und logisch gegliedert“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2001:89) äußern sollen, zu undifferenziert. Der Vorläufige Rahmenplan in Branden-

burg weist im Zusammenhang mündlicher und schriftlicher Textproduktion auf drei zentrale Komponenten hin, zu denen neben der Absicht und dem Wissen die Komponente der Kodierung zählt. Unter Kodierung wird das Planen, Formulieren und Überarbeiten gefasst (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:28). Hier wird die Schreibschulung als dreigliedriger Prozess gesehen, dessen Vermittlung notwendiger Bestandteil unterrichtlicher Schreibdidaktik sein sollte. Eine differenzierte Auseinandersetzung findet sich auch in dem nordrhein-westfälischen Lehrplan, wo der Schreibprozess in die Phasen „Planen (Inhalte bereitstellen, gliedern, Schreibziele setzen), Formulieren und Überarbeiten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:17) aufgeteilt wird. Dabei handelt es sich nicht um lineare, sondern rekursive Abfolgen. Die Phase des Überarbeitens nimmt einen hohen Stellenwert ein. Nicht nur, dass den Schülern meist gegen Ende der Schreibzeit aufgrund einer zeitlichen Fehlplanung keine ausreichende Zeit zum Korrekturlesen mehr bleibt, sondern auch die Tatsache, dass ihnen überhaupt angemessene Strategien des Korrekturlesens fehlen, führt zu einer hohen Fehlerzahl im Endprodukt. Dass dem Bewertungsbereich der Sprachrichtigkeit ein hoher Stellenwert beigemessen wird, ist an anderer Stelle bereits ausgeführt worden. Die Schüler sollten folglich mit den notwendigen Strategien des Korrekturlesens ausgestattet werden. So schlägt der Lehrplan Nordrhein-Westfalen den „Wechsel von Schreib- und Lesephasen [...] sowie die Einschätzung des Geschriebenen anhand von Bewertungskriterien (Checklisten usw.)“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:18) vor. An dieser Stelle können die Schüler die Ergebnisse einbringen, die sie durch die aktive Auseinandersetzung mit früheren Korrekturen erzielt haben (z. B. Festlegen individueller Fehlerschwerpunkte), so dass ein Prozess entsteht, der die „Textproduktion in der Fremdsprache erleichtert und die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihre Texte“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a:18) stärkt.

Insgesamt lässt die Analyse der curricularen Vorgaben erkennen, dass eine strukturierte Schreibschulung höchstens in Ansätzen gefördert wird. In vielen amtlichen Vorgaben wird sich dieses Themas entweder überhaupt nicht oder nur in sehr undifferenzierter Form angenommen. Die Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung sowie die Erfahrungen, wie sie die Unterrichtspraxis aufzeigt, sollten dringend bei der Neukonzeption von curricularen Vorgaben Berücksichtigung finden.

12. Welche Ziele werden für die Schreibdidaktik verfolgt?

In der gymnasialen Oberstufe wird nach wie vor die sogenannte Textaufgabe als Textproduktion in Klausuren gefordert. Dass dies nicht mehr uneingeschränkt mit einer funktionalen Schreibdidaktik korreliert, wurde in Abschnitt 6.1 ausgeführt. Geht man davon aus, dass sich die Englischlehrer an den jeweils gültigen curricularen Vorgaben orientieren, drängt sich die Vermutung auf, dass dort keine anderen Schreibziele verfolgt werden. Ein Blick in die curricularen Vorgaben der verschiedenen Bundesländer macht jedoch deutlich, dass dies nicht uneingeschränkt der Fall ist.

Während ältere curriculare Vorgaben noch recht undifferenziert über Ziele der Schreibschulung informieren (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1992:102), nennen viele curricularen Vorgaben konkrete Textformen, auf deren Verfassen Schüler im Hinblick „auf die spätere berufliche Situation“ (Hessisches Kultusministerium 2005:3) vorbereitet werden müssen. Als übergeordnetes „Leitziel“ ist zu nennen eine

schriftliche Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die es ihnen ermöglicht, sich in fremdsprachlicher Umgebung angemessen zu verhalten und sich mit Muttersprachlern oder anderen Personen, die Englisch als *lingua franca* benutzen, über sie interessierende oder allgemein relevante Themen zu unterhalten und schriftlichen Ausdruck zu pflegen. (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003:11)

Dies sollte nicht immer wieder in Form der Textaufgabe geleistet werden. Vielmehr wäre es wünschenswert, anwendungsbezogene Kontexte (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2003a:31) zu schaffen oder Texte zu schreiben, die für Schüler von privater oder beruflicher Relevanz sind (zu konkreten Beispielen vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000:16; Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2001:23; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1992:30; Thüringer Kultusministerium 1999:53; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002:36). So lässt sich zusammenfassend festhalten:

Die Schulung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit zielt auf eine Sprachbeherrschung, die die Schülerinnen und Schüler befähigt, sich in situationsgerechter, zusammenhängender und adressatenbezogener Form zu äußern. (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz 1998:18)

Die verschiedenen curricularen Vorgaben nennen in ausreichendem Maße Textsorten, die in Bezug auf außerschulische Schreibenlässe von Wichtigkeit sind und deren Verfassen im Unterricht geübt werden sollte. Dass solche Textsorten in Klausuren gefordert werden müs-

sen, sollte in den curricularen Vorgaben jedoch stärker hervorgehoben werden, wenn sich die negative Einstellung zum Verfassen der Textaufgabe ändern soll.

7.1.3 Resümee

Ältere amtliche Vorgaben bieten keine Grundlagen für eine sprachliche Vorbereitung auf ein Zurechtkommen in einem modernen Europa, da sie noch zu sehr einer möglichst fehlerfreien Sprachproduktion verhaftet sind. Insgesamt ist im Hinblick auf das Leitziel des Englischunterrichts eine **fehlende Konkretisierung** in den amtlichen Vorgaben festzustellen, was insgesamt nicht verwunderlich ist, da Konkretisierungen Verpflichtungen implizieren.

Unter Einbezug von Beispielen sollte konkret angegeben werden, welche Aspekte der Englischunterricht in Bezug auf Sprache und Kultur vermitteln soll. In einigen Bundesländern reduziert sich das Leitziel des Englischunterrichts lediglich auf die **Ausbildung der Studierfähigkeit**, während die Vorbereitung auf **außerunterrichtliche Kommunikation** als Leitziel des Englischunterrichts mehrheitlich in die amtlichen Vorgaben aufgenommen ist.

Die Mehrheit der gültigen und leitenden amtlichen Vorgaben sind sich der wichtigen Funktion des Englischen bewusst. Englisch wird als Kommunikationsmittel in verschiedensten Bereichen gesehen. Dem Englischunterricht kommt die Aufgabe zu, zur **Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler** beizutragen und einen **Beitrag zur Friedenserziehung** zu leisten. Neuere amtliche Vorgaben gehen darüber hinaus darauf ein, dass Englisch bzw. der Englischunterricht hinsichtlich des **Erlernens weiterer Fremdsprachen** eine dienende Funktion hat.

Zahlreiche amtliche Vorgaben thematisieren den Aspekt der Mehrsprachigkeit. Es gibt aber noch eine Vielzahl amtlicher Vorgaben, die dies nicht tun. Es wäre jedoch wünschenswert, wenn auch diese Bundesländer Aussagen zur Mehrsprachigkeit machen würden.

Vor dem Hintergrund eines weltweiten Gebrauchs der englischen Sprache lassen viele amtliche Vorgaben großen Spielraum in Bezug auf die Anwendung einer sprachlichen Norm. Besonders für die Unterrichtspraxis scheint dies wenig hilfreich. Eine **fehlende Konkretisierung hinsichtlich sprachlicher Normen** lässt darauf schließen, dass das britische Englisch in deutschen Schulen die anzuwendende sprachliche Norm ist. Aus Gründen einer Orientierung für Schüler ist dies angemessen, es lässt aber einen differenzierten weltweiten Gebrauch der englischen Sprache außer Acht.

Obwohl Aspekte von Fehlertoleranz in zahlreichen amtlichen Vorgaben berücksichtigt werden, gibt es noch eine Reihe amtlicher Vorgaben, in denen keinerlei Angaben zu fehlertolerantem Arbeiten gemacht werden. Für diese Vorgaben kann die **Verfolgung hoher bil-**

dingungspolitischer Ziele festgestellt werden. Viele amtliche Vorgaben versäumen es, konkrete Hinweise zur Bewertung von Sprachrichtigkeit zu geben. Während in einigen Bundesländern noch die Anwendung eines Fehlerquotienten vorgesehen ist, lässt die Mehrzahl der amtlichen Vorgaben **Angaben zur Messung der Sprachrichtigkeit** vermissen. Es ist viel mehr so, dass sich die Lehrpersonen mit Formulierungen auseinandersetzen müssen, die kaum für die unterrichtliche Praxis operationalisierbar sind. Dies trifft insbesondere auf die Gewichtung der unterschiedlichen Bewertungsbereiche zu. Es fällt dabei auf, dass viele Bundesländer vor allem für diesen Bereich differente Angaben machen. Auch im Hinblick auf eine konkrete Gewichtung von Fehlern machen viele Bundesländer nur vage Angaben. Lediglich zwei Bundesländer nehmen in ihre curricularen Vorgaben zu verwendende Korrekturzeichen auf. Für den korrigierenden Lehrer geben viele Bundesländer lediglich allgemeine korrekturmethologische Hinweise, die möglicherweise zu einer 'Korrekturunsicherheit' bei Englischlehrern beitragen.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, stellt das **Konzept des autonomen Lernens** für zahlreiche amtliche Vorgaben einen wichtigen Aspekt dar. Erfreulicherweise gehen viele amtliche Vorgaben diesbezüglich auch konkret auf den Bereich der Fehlerdidaktik ein.

Im Hinblick auf das *language-awareness*-Konzept hat die Analyse der amtlichen Vorgaben ergeben, dass viele darauf eingehen, ohne jedoch konkrete Hinweise für die unterrichtliche Praxis zu nennen.

Für den schreibdidaktischen Bereich ist festzuhalten, dass die amtlichen Vorgaben insgesamt **keine Förderung einer strukturierten Schreibdidaktik** vorsehen. Im Hinblick auf die Ziele einer Schreibdidaktik nennen viele amtliche Vorgaben konkrete Textformen, deren Verfassen im Unterricht zu üben ist und die in Bezug auf außerunterrichtliche Schreibenlässe von großer Wichtigkeit sind.

Insgesamt hat die Analyse der amtlichen Vorgaben gezeigt, dass sie dem Englischlehrer im Großen und Ganzen nur **wenig Hilfestellung für die tägliche Unterrichtsarbeit** bieten, was sicherlich auch der Tatsache geschuldet ist, dass sich amtliche Vorgaben eher als Orientierungsrahmen denn als methodische Leitfaden mit konkreten Handlungsanweisungen verstehen. Vielfach werden Angaben zu bestimmten Aspekten folglich nur vage formuliert, so dass dies ein einheitliches Vorgehen der jeweiligen Lehrer der verschiedenen Bundesländer nicht ermöglicht. Besonders für den komplexen Bereich der Fehlerdidaktik wäre eine Konkretisierung in Bezug auf die Aspekte **Fehlerbezeichnung, Fehlergewichtung, Anwendung der Sprachnorm** sowie **Gewichtung der Bewertungsbereiche** erforderlich. Vor allem aufgrund der Diskussionen von Bildungsstandards sollte ein Konzept für eine aussagekräftige Fehlerdidaktik reflektiert werden. Viele amtliche Vorgaben sind darüber hinaus nicht auf dem neues-

ten Stand der fachdidaktischen Forschung, so dass sich insgesamt die Fragwürdigkeit solcher Vorgaben zeigt.

7.2 Schülerassoziationen zu den Begriffen *Fehler* und *Korrektur*

Im Kontext des Themas dieser Arbeit, die sich u. a. zum Ziel gesetzt hat, affektive Aspekte **der Fehlerdidaktik** zu erfassen, soll ein verbaler Assoziationstest dazu beitragen, über die direkten Assoziationen der Schüler zu den Begriffen *Fehler* und *Korrektur* zu informieren und mögliche Handlungskonsequenzen abzuleiten.

Bei dem verbalen Assoziationstest handelt es sich um ein projektives Testverfahren, das – ausgelöst durch einen vorgegebenen Stimulus – eine unstrukturierte Projizierung innerlicher Befindlichkeiten der befragten Personen nach außen ermöglicht.

Auch wenn die einfacheren Formen der projektiven Testverfahren, zu denen der verbale Assoziationstest zu zählen ist, noch Zweifel hinsichtlich ihrer Reliabilität hervorrufen, soll dieses Testverfahren für die vorliegende Studie zur Anwendung kommen, da es Aufschluss über das affektive Befinden der Schüler in Bezug auf den Fehler- und Korrekturbegriff ermöglicht. Darüber hinaus erlaubt die Durchführung des verbalen Assoziationstests in den Jahrgangsstufen 5–13 einen Einblick in die Befindlichkeiten der Schüler. Ein weiterer Grund für die Anwendung dieses Testverfahrens besteht in seiner relativ schnellen Durchführbarkeit. Bei der Durchführung des vorliegenden Assoziationstests wird die Zahl der zu nennenden *items* auf drei beschränkt, da eine nicht limitierte *item*-Auswahl die Auswertung um ein Vielfaches erschweren würde. In Bezug auf die entstehende Reihenfolge der Nennungen der Assoziationen ist davon auszugehen, dass die erstgenannten die für die Schüler wichtigsten Assoziationen sind.

Bei dem vorliegenden Assoziationstest ist die Klasse 5 aus verschiedenen Gründen von besonderem Interesse. Die Schüler der 5. Klassen haben nach nur wenigen Wochen Englischunterricht an ihrer neuen Schule noch viele Eindrücke zu verarbeiten, so dass die Möglichkeit in Betracht zu ziehen ist, dass sie mit dem Test überfordert werden. Darüber hinaus spielen die Aspekte Fehler und Fehlerkorrektur im Grundschulunterricht, auf dem die bisherigen Englisch-Erfahrungen der Schüler primär basieren, keine wichtige Rolle. Daher ist davon auszugehen, dass die Schüler wenig zu diesen Aspekten aussagen werden. Dennoch soll die Jahrgangsstufe 5 befragt werden: erstens aus Gründen der Vollständigkeit, und zweitens sind mögliche Aussagen von Schülern der Jahrgangsstufe 5 von großem Interesse, da im Anfangsunterricht der Korrekturaspekt im Hinblick auf die weitere motivierte Mitarbeit ein entscheidender Faktor ist. Daher wurde der Test in der 5. Schulwoche durchgeführt. Bei der Durch-

führung ist damit zu rechnen, dass den Schülern der Jahrgangsstufe 5 zur Durchführung des Tests 30 Sekunden mitunter nicht ausreichend sind, da die Schreibmotorik entwicklungsbedingt noch nicht so ausgereift sein kann wie bei Schülern der Jahrgangsstufe 13.

7.2.1 Zur Durchführung

Nachdem die Schüler die Angaben unter Teil A), der ihnen auf einem DIN-A5-Blatt vorgelegt wurde, ausgefüllt haben, wird Teil B) bearbeitet; die Bearbeitung erfolgt auf dem bereits für Teil A) ausgeteilten Arbeitsblatt, so dass die Angaben der Schüler für beide Testteile in Korrelation zueinander gesetzt werden können. Damit alle gleiche Ausgangsbedingungen haben, wird den Schülerinnen und Schülern die Aufgabenstellung auf einer Folie präsentiert. Die Schüler erhalten für die Assoziationen zu „Fehler“ und „Korrektur“ jeweils 30 Sekunden Zeit. Sie sollen für beide Aspekte je zwei verschiedene Ideen zu Papier bringen. Bevor mit dem Test begonnen wird, gibt es für sie die Möglichkeit der Nachfrage. Die Nachfragen werden von mir mitprotokolliert und – falls von Bedeutung – in der Auswertung berücksichtigt.

A) Allgemeine Angaben

Jahrgangsstufe: ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13

B) Fragen

Euch werden zwei Fragen gestellt. Zur Beantwortung der Fragen habt ihr **jeweils 30 Sekunden Zeit**. Schreibt bitte ganz spontan **bis zu 2 Assoziationen** (einzelne Begriffe, kurze Ausführung), die euch einfallen, **untereinander** auf.

WICHTIG: Es gibt kein „richtig“ oder „falsch“. Für diesen Test gibt es keine Note. Daher braucht ihr auch nicht bei eurem Nachbarn zu „mogeln“. Euer Englischlehrer/Eure Englischlehrerin erfährt nichts von eurer Meinung.

1. Was fällt dir spontan ein, wenn du den Aspekt „Fehler in Englischarbeiten“ hörst?
2. Was fällt dir spontan ein, wenn du den Aspekt „Korrektur/Berichtigung von Englischarbeiten“ hörst?

7.2.2 Auswertung

Die Auswertung des verbalen Assoziationstests hat gezeigt, dass sich die Schülerassoziationen zum Begriff Fehler in die Komponenten „Einstellung zu Fehlern“, „Folgen“, „Ursachen“ und „Fehlerschwerpunkte“ unterteilen lassen. Angaben, die sich diesen Kategorien nicht zuordnen lassen, werden unter „Sonstiges“ zusammengefasst. Zu dem vorgegebenen Begriff

Korrektur wurden die Schülerassoziationen in die Bereiche „Einstellung zu Korrekturen“, „Methodik“, „Folgen“ und „Sonstiges“ unterteilt.

Einstellungen zu Fehlern

Mit Blick auf die Einstellungen zu Fehlern ergibt sich für alle Jahrgangsstufen ein recht eindeutiges Bild: „Fehler in Englischarbeiten“ rufen mit wenigen Ausnahmen **negative Assoziationen** hervor. Die von den Schülern genannten Assoziationen bestätigen die These, dass „die Beschäftigung mit den eigenen Fehlern immer mit Ängsten und Vermeidungsverhalten verbunden“ (Kleppin/Mehlhorn 2008:19) ist. Dabei fällt auf, dass besonders in den Klassen 5 und 6 ein mit Fehlern einhergehendes persönliches Versagen („schlecht“, „nicht gut“, „ich bin zu dumm zum Schreiben“) in den Assoziationen der Schüler zu finden ist. Das mag daran liegen, dass zu Beginn des Spracherwerbs die Schüler stark motiviert sind, die englische Sprache zu lernen. Besonders für Schüler der Klasse 5 ist ein guter Start in der neuen Schule sehr wichtig, so dass es gilt, Fehler möglichst zu vermeiden. Die Äußerungen der Schüler der Klasse 5 stehen darüber hinaus möglicherweise noch unter dem Eindruck der ersten Englischarbeit, die unmittelbar vor der Befragung geschrieben und besprochen wurde.

Dass Fehler von Schülern aller Jahrgangsstufen insgesamt als etwas Negatives gesehen werden, manifestiert sich in der relativ hohen Anzahl der Nennungen von „Scheiße“ und „Mist“. Die in dieser recht derben Sprache formulierte Grundstimmung unterstreicht die Enttäuschung, die Schüler nach fehlerhafter Sprachproduktion empfinden. Allerdings **ist in höheren Klassen eine weniger stark ablehnende Haltung Fehlern gegenüber** festzustellen. Ältere Schüler erkennen in fehlerhaften Äußerungen bereits eine Chance für ihr individuelles Weiterlernen: „normal“, „kann passieren“, „nicht besonders tragisch“ (Klasse 8); „aus Fehlern lernen“, „unvermeidbar“ (Klasse 9); „unvermeidbar“, „kann passieren“ (Klasse 10) und „normal“, „geht vielen so“, „Fehler sind menschlich“, „Sprache ist lebendig“ (Klasse 11). Diese im Vergleich zu den zahlreichen negativen Assoziationen eher geringe Anzahl kann dahingehend interpretiert werden, dass sich die Schüler über die Bedeutung des Fehlers als etwas für den Sprachlernprozess völlig Normales noch nicht vollends im Klaren sind, eine Tatsache, die nicht verwundern darf, wenn man die unterschiedlichen Einstellungen zu Fehlern innerhalb der fachdidaktischen Diskussion bedenkt. Dieses insgesamt negative Ergebnis verdeutlicht, dass die Funktion des sprachlichen Fehlers im Unterricht vermehrt thematisiert werden sollte mit der Zielsetzung, bei den Schülern ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sprachliche Fehler notwendigerweise zum Lernprozess gehören. Auf dieser Grund-

lage können dann die negativen Einstellungen zu sprachlichen Fehlern relativiert werden, was letztlich zu einer Motivationssteigerung beim Erlernen der englischen Sprache führen kann.

Folgen

Die deutlich negative Grundeinstellung zu Fehlern ist eng verbunden mit der **Angst vor unvermeidlichen Folgen**. In allen Jahrgangsstufen verbinden die Schüler spontan mit „Fehlern in Englischarbeiten“ eine **negative Beurteilung** („schlechte Noten“, „schlechtere Noten“). Daran lässt sich erkennen, dass die Sprachrichtigkeit nach wie vor im Bewusstsein der Schüler als das dominierende Merkmal der Leistungsbewertung angesehen wird. Es wäre folglich sinnvoll, eine solche Sichtweise zu korrigieren, damit die Angst vor schlechten Noten den Schülern die Freude am Lernen nicht nimmt. Darüber hinaus wird nach Aussage der Schüler die Anfertigung von Berichtigungen von den Lehrern als zwingend notwendig erachtet. Ein derartiger Zwang lässt die Einstellungen der Englischlehrer deutlich werden: Etwas Fehlerhaftes kann unter keinen Umständen toleriert werden, so dass eine Ausmerzung der Fehler als dringliche Aufgabe gesehen wird. Neben dem Aspekt der negativen Noten zeigt sich aber auch – mit für ältere Schüler abnehmender Tendenz –, dass gemachte Fehler mit „Ärger“ und „Stress“ zu Hause verbunden sind, die sich mitunter in konkreten Strafen wie „Fernsehverbot“ (Schüler in Klasse 8) ausdrücken.

Auch wenn es sich bei den folgenden Aussagen um Einzelnennungen handelt, sollten die von den Schülern genannten Folgen „**Panik**“, „**Schweißausbruch**“ oder gar „**Depressionen**“ nicht nur Anlass zur Sorge, sondern Anlass zum Umdenken sein. Die negativen Erfahrungen, die Schüler zu Hause machen, nachdem sie ihren Eltern die fehlerhaften und somit schlechten Englischarbeiten präsentiert haben, verdeutlichen, dass neben den Schülern auch – bzw. besonders – die Eltern über die psycholinguistischen, pädagogischen und psychologischen Dimensionen des Fehlers informiert werden sollten. Auch wenn das deutsche Schulsystem insgesamt den Leistungsgedanken – und zwar umso mehr nach dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler in internationalen Leistungstests – für wichtig erachtet, so darf dies nicht bedeuten, dass keine Fehler gemacht werden dürfen. Die negativen Folgen, die die Schüler beispielsweise in den Klassen 5 und 6 in Bezug auf „Fehler in Englischarbeiten“ nennen, lassen vermuten, dass sich viele Schüler unter dem hohen Erwartungsdruck von außen nicht mit Spaß und Motivation an das Lernen einer Sprache begeben. Es sollte allerdings nicht Ziel und Zweck von Englischlernen sein, ausschließlich die Bedürfnisse von Lehrern, Eltern und der Schuladministration zu befriedigen. Ein so verstandenes Sprachenlernen hätte fatale Folgen

für die Schüler und deren Motivation, wie sie bereits ansatzweise in den genannten Assoziationen zum Ausdruck kommen.

Ursachen

Interessant ist der Blick auf die von den Schülern formulierten Fehlerursachen. In allen Jahrgangsstufen stehen „**Flüchtigkeiten**“, „**Schusseligkeit**“ oder „**Unkonzentriertheit**“ an erster Stelle der Nennungen. Daraus ergibt sich die Frage, wodurch die Schüler in so hohem Maße „abgelenkt“ (Schüler Klasse 5) sind. Einerseits mag es daran liegen, dass die Schüler nicht so befreit an das Schreiben einer Englischarbeit gehen, wie es notwendig wäre. Mögliche Gründe wurden unter dem Aspekt „Folgen“ bereits diskutiert. Eine mit „Flüchtigkeit“ einhergehende Oberflächlichkeit kann andererseits darauf schließen lassen, dass es den Schülern an relevanten Lernstrategien mangelt. Gerade Flüchtigkeitsfehler, wenn es sich denn wirklich um solche handelt, ließen sich durch konzentrierteres Arbeiten möglicherweise vermeiden. So ist es beispielsweise wenig erstaunlich, dass gerade bei Schülern der oberen Jahrgangsstufen in hohem Maße die „Flüchtigkeit“ als Fehlerursache ausgemacht werden kann. Hier dürften zweifelsohne fehlende Kenntnisse über einen strukturierten Schreibprozess – besonders mit Blick auf Überarbeitungsstrategien (vgl. Abschnitt 6.1) – verantwortlich sein. Der im Abschnitt „Folgen“ beschriebene Druck, der von außen – durch Lehrer und Eltern – auf die Schüler einwirkt, wird dadurch widerspiegelt, dass viele Schüler Fehler damit erklären, „nicht genug“, „nicht richtig“ oder „nicht viel“ gelernt zu haben, was u. a. darauf schließen lässt, dass Schüler nicht über angemessene Lernstrategien zur Vorbereitung einer Klassenarbeit verfügen. Unterschiedliche Strategien sind jedoch wichtig, und “any attempt at a one-rule-for-all type conclusion is unlikely to be universally applicable” (Griffiths 2008:94). Ein insgesamt zu beklagender Mangel an strukturiertem Lernen wird darüber hinaus durch die Nennung „zu wenig Zeit“ deutlich. Ein mangelhaft ausgeprägtes Zeitmanagement ist nicht selten durch fehlende Motivation zum Erwerb von Lernstrategien auf Seiten der Schüler zu erklären. Die Vermittlung von Kenntnissen eines Zeitmanagements scheint daher von großer Dringlichkeit im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe, denn besonders von Schülern der höheren Jahrgangsstufen sollte ein angemessenes Zeitmanagement verlangt werden.

Fehlerschwerpunkte

Die von den Schülern genannten Fehlerarten lassen ein Urteil über persönliche Fehlerschwerpunkte zu, wobei sich diese durch die Fehlerbewertung und -benennung des jeweiligen Englischlehrers definieren. Dabei ist festzustellen, dass **Rechtschreibfehler** von einer relativ hohen Anzahl von Schülern genannt werden. Während die Aussagen zu Fehlerschwerpunkten in den unteren Klassen wenig aussagekräftig sind – ein Grund dafür dürfte die Tatsache sein, dass in den Klassenstufen 5–8 vorwiegend geschlossene Aufgabenformen zur Leistungsfeststellung gewählt werden –, sind für die Klassen 9–13 differenziertere Aussagen möglich. Besonders interessant ist, dass in den Jahrgangsstufen 10 und 11 „**Grammatik**“ an Platz 1 der Nennungen zu finden ist, wobei natürlich nicht gesagt wird, was genau unter „Grammatik“ zu verstehen ist. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass in den oberen Jahrgangsstufen verstärkt offene Aufgabenformen zur Leistungsfeststellung herangezogen werden, dann ist es im Sinne einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit (vgl. Abschnitt 5.2) erstaunlich, dass die Grammatik bzw. die Grammatikfehler – inklusive der von den Schülern vorgenommenen Differenzierungen – immer noch einen hohen Stellenwert einnehmen. Insgesamt hält sich sowohl bei den befragten Schülern als auch bei den Englischlehrern nach wie vor die Einsicht, dass es zur gegenseitigen Verständigung im schriftlichen und im mündlichen Bereich primär auf grammatikalisch richtig formulierte Sätze ankommt.

Sonstiges

Unter dem Aspekt „Sonstiges“ ist festzuhalten, dass Schüler Fehler häufig mit den jeweils unterrichtenden Lehrern in Verbindung bringen. Ein hier zu konstatierendes Identifikationspotenzial lässt sich im Rahmen dieser Befragung nicht eindeutig dahingehend interpretieren, ob es sich um eine positive oder eine negative Identifikation handelt. Mit Blick auf die negativen Einstellungen zu Fehlern ist allerdings davon auszugehen, dass es sich eher um eine negative Identifikation handelt. Daraus kann dann wiederum geschlossen werden, dass die betreffenden Lehrer über fehlerdidaktische Ansätze verfügen, die nicht zu einer positiven Einstellung der Schüler zu Fehlern beitragen. Insgesamt ist aber eine **gute Schüler-Lehrer-Beziehung** wichtig, um nicht eintreten zu lassen, was Bimmel wie folgt formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler erfahren Ihre [sic!] Lehrerinnen und Lehrer leicht als Gegner [...]. Dies steht einer angstfreien, sicheren Lernatmosphäre im Wege. (Bimmel 2006:34)

Eine ausschließlich an der sprachlichen Norm orientierte Fehlerbehandlung – und eine solche muss hier wohl zugrunde gelegt werden – widerspricht lernförderndem Arbeiten und lässt einen Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse vermissen. Eine normlinguistische Schwerpunktsetzung wird durch den genannten „Bezug auf Regeln“ unterstrichen, der besonders in den höheren Jahrgangsstufen von den Schülern genannt wird.

Einstellungen zu Korrekturen

Hinsichtlich der Einstellungen zu schriftlichen Fehlerkorrekturen zeigen die Ergebnisse der Klassen 5 und 6 eindeutig ein eher negatives Bild. In beiden Jahrgangsstufen wird mit dem Aspekt „Korrektur von Englischarbeiten“ der Fehler in Verbindung gesetzt und in Formulierungen wie „was man falsch gemacht hat“ (Schüler Klasse 5) expliziert. Wie schon bezüglich der Einstellungen zu Fehlern beschrieben wurde, lässt sich auch hier erkennen, dass es in der täglichen Unterrichtspraxis bei den Schülern – bedingt durch das Verhalten ihrer Englischlehrer – darum geht, den gemachten Fehler zu verbessern. Auffallend ist, dass in beiden Jahrgangsstufen eine positive Assoziation ausbleibt. Daraus lässt sich ableiten, dass den Schülern die Funktion von Korrekturen nicht bewusst ist.

Auch in den Jahrgangsstufen 7–13 wird die Korrektur eher negativ eingeschätzt, wenngleich nicht in dem Maße, wie das in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Fall ist. Bis auf die Jahrgangsstufe 7 lassen die Ergebnisse die **fehlende Motivation zur Anfertigung von Berichtigungen** erkennen. Aussagen wie „langweilig“, „macht keinen Spaß“ oder „lästig“ stehen jeweils auf Platz 1 der Nennungen. Auch für die höheren Jahrgangsstufen ist ein fehlendes Bewusstsein hinsichtlich des Ziels von Fehlerkorrektur zu konstatieren. Eine Vielzahl von Schülern charakterisiert Berichtigungen als „schwachsinnig“, „unnütz“, „sinnlos“ oder „überflüssig“. Ein Schüler in Klasse 10 fasst die negative Grundeinschätzung in der Erkenntnis „braucht kein Mensch“ zusammen. Allerdings sind ebenso Nennungen zu finden, die die Effizienz der Beschäftigung mit sprachlichen Fehlern unterstreichen. Wenn dies auch im Vergleich zu den Schülern, die in der Anfertigung von Berichtigungen keinen Sinn sehen, in geringer Anzahl geschieht, so lassen solche Assoziationen wie „notwendige Hilfe“, „wichtig“, „man lernt dazu“ und „Hinweise auf bestehende Probleme“ darauf schließen, dass positive Ansätze einer Korrekturdidaktik in den Schulen durchaus vorhanden sind, die es auszuweiten gilt.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Einstellungen von Schülern zu Berichtigungen feststellen, dass sie insgesamt sehr negativ gesehen werden. Die damit verbundene „Zeit-

verschwendung“ und „Nutzlosigkeit“ wird von einem Schüler der Klasse 9 wie folgt begründet: „weil die Schüler nicht auf die Fehler achten und einfach nur abschreiben“.

Hier wird deutlich, dass es sinnvoll erscheint, didaktisch-methodische Überlegungen hinsichtlich der Anfertigung von Berichtigungen notwendigerweise unter Beteiligung der Schüler anzustellen.

Methodik

Den Grund für die als „lästig“, „langweilig“ und als „Zeitverschwendung“ empfundene Beschäftigung mit sprachlichen Fehlern zeigen die Assoziationen der Schüler, die unter der Überschrift „Methodik“ diskutiert werden können. Ein vergleichender Blick auf alle Jahrgangsstufen verdeutlicht, dass das **Berichtigen von Fehlern auf den Aspekt des Schreibens bzw. Abschreibens reduziert** wird. Selbst in Klasse 11 steht die Schreibaarbeit mit sieben Nennungen auf Platz 2 aller Nennungen, wobei der Sinn dieser Korrekturmethode von einem Schüler angezweifelt wird: „etwas abschreiben, ohne zu denken“. Nach dem reinen (Ab-)Schreibakt, der nach Angaben der Schüler zum Großteil als Hausaufgabe zu erledigen ist, gilt es dann, die „Fehler [zu] unterstreichen“. Gemeint ist hier wahrscheinlich, die berichtigten Stellen mit „Grün“ – eine andere Farbe wird nicht genannt – zu unterstreichen. Eine hier deutlich werdende Korrekturmonotonie im Unterrichtsalltag lässt sich u. a. dadurch erklären, dass der wichtige Bereich der Fehlerkorrektur während der Lehrerausbildung wenig thematisiert wird.³²

Die Bedeutung der roten Farbe als dominierender Korrekturfarbe wird in allen Jahrgangsstufen hervorgehoben. Interessant sind hierbei die Ergebnisse der Jahrgangsstufen 9–11. Da in diesen Jahrgangsstufen bereits die freie(re) Textarbeit als vorherrschende Arbeitsform anzutreffen ist, ist von einer erhöhten Fehlerhäufigkeit auszugehen, was die Schüler mit einer großen Anzahl von Nennungen des Aspekts „Rotstift“ dokumentieren. Dass „fast alles rot“ (Schüler Klasse 9) bzw. „mehr rot als ursprünglich Geschriebenes“ (Schüler Klasse 11) ist, wird von den Schülern pauschal damit gleichgesetzt, dass ihre Textprodukte falsch oder schlecht sind („alles rot → schlecht“) (Schüler Klasse 10). Diese Bewertungen legen den Schluss nahe, dass die Schüler nicht über die Korrekturpraxis der Lehrer informiert werden,

³² Die Durchsicht der Zeitschrift *AREAS* hat ergeben, dass in den Jahren 2002–2008 lediglich 25 Seminarveranstaltungen an bundesdeutschen Universitäten angeboten wurden, deren Veranstaltungstitel explizit auf die Thematisierung von Fehlern und Fehlerkorrektur hinweisen (vgl. Greiner/Kornelius 2002; Greiner/Kornelius 2003a, 2003b; Holderbaum *et al.* 2004a, 2004b; Holderbaum *et al.* 2005a, 2005b; Holderbaum *et al.* 2006a, 2006b; Holderbaum *et al.* 2007a, 2007b; Holderbaum *et al.* 2008a, 2008b).

denn es ist nicht davon auszugehen, dass die von den Schülern aufgestellte vereinfachte Gleichung rot = falsch stimmt. Ein Großteil der Rotstift-Korrektur kann dem Bereich der Positivkorrektur und den erläuternden Hinweisen zugeordnet werden. So sind beispielsweise für die Jahrgangsstufe 11 nur drei Nennungen zu finden, die häufigere Verbesserungsvorschläge vermissen. Dass Schüler dies nicht unbedingt wahrnehmen, verdeutlicht, wie wenig sie sich mit den von ihren Englischlehrern korrigierten Englischklausuren auseinandersetzen.

Im Rahmen der Korrektur von offenen Aufgaben zeigt sich nach Einschätzung der Schüler das **Problem der objektiven Leistungsfeststellung**. Entweder weisen die Schüler auf eine zu detaillierte oder auf eine zu strenge bzw. unfaire Korrektur durch die Englischlehrer hin. Auf ein weiteres zentrales Problem bei der Korrektur frei formulierter Texte bezieht sich ein Schüler der Klasse 11, der „kein klares Bewertungssystem“ zu erkennen vermag. Natürlich gibt es amtlich geregelte Verfahren – in Hessen beispielsweise werden die Bewertungsbereiche Sprachrichtigkeit, Ausdrucksvermögen und Inhalt gleichgewichtig gewertet. Vielmehr dürfte der Schüler hier auf die fehlende Transparenz innerhalb der Bewertung der Sprachrichtigkeit abheben. Als auffallend kann herausgestellt werden, dass sich in den oberen Klassen lediglich eine Einzelnennung auf Korrekturzeichen (Klasse 10) bezieht. Entweder besteht in diesem Zusammenhang für die Schüler kein Problem, oder ein fehlender Hinweis auf Korrekturzeichen lässt auf eine fehlende Anwendung von Korrekturzeichen schließen, was wiederum erklären würde, dass es „schwer herauszufinden [ist], was gemeint ist“ (Schüler Klasse 11).

Die in der fachdidaktischen Diskussion geäußerte These, dass es generell keine **idealtypische Korrekturmethodik** geben kann, (vgl. Kleppin 2009:61; Teutenberg 2002:2), wird durch die diversen Einzelnennungen – besonders die der Jahrgangsstufen 9–11 – belegt. Viele individuelle Vorstellungen einer für den Schüler idealen Korrektur unterstreichen dabei die Wichtigkeit der Forderung nach einer individualisierten Fehlerkorrektur. So kann beispielsweise ein an den Bedürfnissen der Schüler orientierter **Förderplan** (vgl. hierzu Dahmen 2008; Kretschmann 2008) oder das **Führen eines Fehlerheftes** (Holwas 2009:25-27) einen Beitrag leisten. Auch das Führen einer **individuellen Fehlerstatistik** (vgl. Schäfers 2007) oder die Methode des „**Keep choosing**“ (vgl. Beyer-Kessling 2008:43-46) stellen sinnvolle Beschäftigungen mit sprachlichen Fehlern dar. Weitere für den Englischunterricht zu adaptierende Möglichkeiten bestehen u. a. in folgenden Instrumentarien: **Wochenplanarbeit** (Vaupel 2008), **Lernverträge** (Fiebert 2008; Winter 2008:215-224), **Schüler als Tutoren** (Feldmann/Wendebourg 2008) oder **Schülerselbstbewertung** (Bohl 2008).

Insgesamt können die Ergebnisse der Schüler dahingehend interpretiert werden, dass die vielfachen Nennungen im Grunde weniger relevanter Aspekte (Rotstift; grün unterstreichen;

Hausaufgabe) darauf schließen lassen, dass wichtige Inhalte und Ziele von Fehlerkorrekturen (vgl. Abschnitt 4.1) bei den Schülern augenscheinlich keine große Rolle spielen.

Folgen

Das bisher sehr negative Bild in Bezug auf die Beschäftigung mit sprachlichen Fehlern verstärkt sich durch die Assoziationen der Schüler, die mit „Folgen“ betitelt werden können. Neben schlechten Bewertungen, die die Schüler als Konsequenz mit relativ großer Häufigkeit nennen, verbinden die Schüler mit Berichtigungen einen **hohen Arbeitsaufwand**, der sich für sie ergibt. Wird die hohe Arbeitsbelastung mit einer stupiden Schreibkorrektur assoziiert, verwundert eine ablehnende Haltung, die in der Nutzlosigkeit von Berichtigungen zum Ausdruck kommt, nicht. Besonders in der Lebensphase pubertierender Jugendlicher werden wenig erträgliche Arbeitsaufträge als Beschneidung von Freizeitaktivitäten („weniger Freizeit“, „am Nachmittag nicht mit Freunden spielen“, „Der schöne Nachmittag ist weg“) (Schüler Klasse 7) empfunden, was unweigerlich auf Ablehnung stößt. Was bereits als Folge fehlerhafter Englischarbeiten dargelegt wurde, kann ebenso für die Folge einer Korrektur gesagt werden: In den Schülerassoziationen ist immer wieder von „Angst“, „Stress“ und „Ärger“ die Rede, die sich u. a. in „Bauchschmerzen“ und „Depressionen“ ausweiten können. Viel zu wenige Schüler sehen die vom Lehrer angefertigte Korrektur als Hilfestellung für das weitere Lernen, was den Schülern insgesamt nicht verübelt werden kann, da das Leistungsprinzip in Deutschland nach wie vor in sehr hohem Maße durch Fehlerlosigkeit definiert ist.

Bei Schülern ab Klasse 11 wird die Arbeitsbelastung nicht mehr vornehmlich als Problem benannt. Dies ist dadurch zu erklären, dass viele Englischlehrer die Berichtigung einer Klausur nicht mehr als verbindlich ansehen. Vielmehr wird die Anfertigung in die Selbstverantwortung der Schüler gestellt. Dieser wird dann, so wie er es im Laufe seiner Schullaufbahn 'gelernt' hat, die Arbeit bzw. die fehlerhaften Textpassagen abschreiben, um der Pflicht Genüge zu tun.

Sonstiges

Die unter „Sonstiges“ subsumierten Assoziationen lassen sich in zwei Bereiche zusammenfassen: Erstens fällt in Bezug auf den Bereich „Korrektur/Berichtigung von Englischarbeiten“ auf, dass die Schüler die Korrektur konkret mit ihren Englischlehrern verbinden. Merkwürdigerweise trifft dies für die Schüler der Klassen 5 und 6, die bislang nur einen Englischlehrer

an der neuen Schule kennen gelernt haben, nicht zu. Wie bereits unter „Sonstiges“ zu „Fehlern in Englischarbeiten“ ausgeführt wurde, deutet die konkrete Bezugnahme auf den Lehrer auf eine negative Identifikation hin. Es ist in hohem Maße alarmierend, dass in Verbindung mit Fehlern etlichen Schülern spontan ihr Englischlehrer einfällt, da anzunehmen ist, dass durch diese Assoziation alle negativen Einstellungen und Empfindungen zur Fehlerkorrektur gebündelt werden.

Schüler höherer Jahrgangsstufen, denen vermehrt die freie Textproduktion als Aufgabenform abverlangt wird, kritisieren in Bezug auf die Korrektur von Englischarbeiten die lange Zeitspanne bis zur Rückgabe der Klausur. Auch wenn es wünschenswert ist, zeitnahe schriftliche Korrekturen durchzuführen, lässt sich diese Forderung angesichts der stetig wachsenden außerunterrichtlichen Anforderungen der Lehrer nicht ohne Weiteres realisieren.

7.2.3 Resümee

Besonders für die Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6 werden **Fehler mit persönlichem Versagen assoziiert**. Ältere Schüler hingegen stehen dem Fehler etwas gelassener gegenüber, wenngleich festzuhalten ist, dass er alles in allem sehr negativ gesehen wird. Diese Einschätzung wird durch die von den Schülern genannten Folgen im Zusammenhang mit Fehlern gestützt, die z. T. sehr drastisch sind. Die Schüler haben **Angst vor schlechten Noten** sowie vor **Auseinandersetzungen mit den Eltern** und **zeitlichen Einschränkungen im Freizeitbereich**. Insgesamt macht dieses Ergebnis deutlich, dass die Funktion des Fehlers, so wie ihn die neuere fachdidaktische Forschung sieht, noch nicht im Klassenzimmer erkannt ist:

Fehler sollten als normale Begleiterscheinung unterschiedlicher Stadien von Lernprozessen gesehen werden. Der Erfolg oder Nichterfolg kommunikativer Handlungen sollte stärker ins Blickfeld der Fehlereinschätzung rücken. (Haß 2006:304)

Im Bereich der Fehlerursachen hat der verbale Assoziationstest ergeben, dass viele Schüler **Flüchtigkeiten und Unkonzentriertheiten** für die Existenz von Fehlern verantwortlich machen. Darüber hinaus wird ein **mangelhafter persönlicher Arbeitseinsatz** ursächlich für Fehler erkannt. Anhand des verbalen Assoziationstestes konnte darüber hinaus auch festgestellt werden, dass **fehlende Lernstrategien** (z. B. Arbeit mit Referenzwerken, Paraphrasierungsstrategien, sinnvoller Umgang mit sprachlichen Fehlern) im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit sprachlichen Fehlern Schüler zu Fehlern verleiten.

Im Bereich der Fehlerschwerpunkte geben jüngere Schüler an, dass ihnen viele **Rechtschreibfehler** unterlaufen. Bei Schülern der Jahrgangsstufen 10–13 steht der sogenannte

Grammatikfehler an erster Stelle, was ein Beleg dafür ist, dass die Grammatik in einer Zeit, die von interkultureller Kommunikation geprägt ist, nach wie vor eine zentrale Rolle spielt.

Interessant und ebenso alarmierend ist die Tatsache, dass bei vielen Schülern negative Assoziationen hervorgerufen werden, wenn sie an ihre Englischlehrer denken. Das lässt darauf schließen, dass viele Englischlehrer nach wie vor sehr wenig schülergerecht arbeiten.

Im Zusammenhang mit der Korrektur ergaben die Schülerassoziationen, besonders der Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6, ein eher negatives Bild. Darüber hinaus ist festzustellen, dass ein Großteil der Schüler die mit den Fehlern im Zusammenhang stehende Berichtigung als nutzlos einstufen. Viele Meinungen lassen erkennen, dass die Berichtigung von Fehlern mit dem Abschreiben richtiger Wörter und Wendungen gleichgesetzt wird, was in den Augen der Schüler nicht zu rechtfertigende zeitliche Ressourcen erfordert. Ältere Schüler beklagen darüber hinaus eine **mangelhafte Transparenz** im Bereich der Bewertung sprachlicher Leistung.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse des verbalen Assoziationstests, dass sowohl der Begriff Fehler als auch der Begriff Korrektur in den Augen der Schüler negativ besetzt sind, was mit z. T. drastischen Worten und Positionen belegt wird. Diese Einstellung nimmt allerdings mit zunehmendem Lernalter ab. Das Ergebnis verdeutlicht, dass die Funktion des Fehlers und der Umgang mit ihm im Unterricht stärker thematisiert werden sollten, wobei es sinnvoll erscheint, die Schüler an der Entwicklung fehlerdidaktischer Konzepte zu beteiligen. Besonders für den Anfangsunterricht – der zunehmend in die Grundschule verlegt wird – macht das Ergebnis deutlich, dass aus Gründen der Motivation der Schüler eine neue Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Fehler sowie dem Umgang mit ihm stattfinden sollte.

7.3 Befragung von Schülern und Englischlehrern

7.3.1 Methodische Vorgehensweise und Teilnehmer der Befragung

Den Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung bildet eine bei Schülern und Englischlehrern durchgeführte Befragung mittels eines Fragebogens.³³ Um die Ergebnisse auf ein aussagekräftiges Fundament zu stellen, wurden Fragebögen an 1000 Schüler und 200 Englischlehrer verteilt. Der vorliegende Fragebogen ist das Resultat durchgeführter Pretests. Elf Lehrer sowie Schüler einer Klasse 11 (29 Schüler) und einer Klasse 13 (17 Schüler) haben den Fragebogen als Pretest kritisch bearbeitet. Des Weiteren haben zwei Personen, die nicht im Bereich Schule arbeiten, den Fragebogen gelesen und mit Anmerkungen versehen. Besonders

³³ Der Schülerfragebogen befindet sich im Anhang 1, der Lehrerfragebogen im Anhang 2.

die Anregungen und Hinweise der Schüler waren dabei von großer Hilfe, da es so möglich war, die Verständlichkeit der Fragen für die Schüler zu garantieren. Darüber hinaus sind die fünf Antwortalternativen der meisten Items auf Anregung der Schüler in den Fragebogen aufgenommen worden. Die Erfahrung der Pretests hat gezeigt, dass der vorliegende Fragebogen in maximal 20 Minuten zu bearbeiten ist. Da sich die verschiedenen Themenbereiche alle auf die konkrete Unterrichtspraxis beziehen, ist anzunehmen, dass die Lehrer den Fragebogen mit Interesse bearbeiten. Dieses Interesse dürfte auch bei den meisten Schülern als vorausgesetzt angesehen werden, zumindest wenn die Meinung einer Schülerin des Pretests stellvertretend für andere gesehen werden darf: „Die Fragen sind interessant und wichtig. Es wird Zeit, dass ’mal Einiges genauer überprüft wird.“

Die Befragung wurde an verschiedenen hessischen Gymnasien und Gesamtschulen durchgeführt. Dabei wurden Schüler und Englischlehrer aus Großstädten und aus ländlichen Gebieten befragt. Die Schülerbefragung wurde an den Schulen durch die Schulleiter, die Oberstufenleiter oder die entsprechenden Englischlehrer betreut, so dass ein 100 %iger Rücklauf der Schülerfragebögen garantiert werden konnte. Von den 200 ausgeteilten Lehrerfragebögen wurden 166 beantwortet zurückgesandt. Das entspricht einer Rücklaufquote von 83 %. Die Schüler-Lehrer-Relation entspricht einem Verhältnis von 6:1.

Die Verarbeitung der Fragebogeninhalte (Scannen, Auslesen, Qualitätssicherung) sowie die Standardauswertung SPSS der relevanten Fragen (Häufigkeitsverteilung, Errechnung von Mittelwerten) wurden in Zusammenarbeit mit der Firma business[forms] in Saarbrücken vorgenommen.

Bei den befragten Schülern handelt es sich um Schüler der Jahrgangsstufen 11–13. Am Ende der Jahrgangsstufe 10 ist der eigentliche Spracherwerb abgeschlossen, d. h., dass alle Phänomene der englischen Grundgrammatik thematisiert worden sind. In den Klausuren der Jahrgangsstufen 11–13 verfassen Schüler ausschließlich freie Texte (vgl. hierzu auch Abschnitte 6.1 und 6.2). Da diese Schüler zwischen sieben und neun Jahren Englisch – bzw. darüber hinaus eine zweite oder gar dritte Fremdsprache – lernen, kann von ihnen eine gewisse Erfahrung hinsichtlich des Lernens von Fremdsprachen vorausgesetzt werden. Aufgrund ihrer langen Schulerfahrung wurden die Schüler der gymnasialen Oberstufe bereits von mehreren Englischlehrern unterrichtet, so dass sie sich ein differenziertes Bild in Bezug auf die Lehrperson im Umgang mit Fehlerkorrektur machen können. Im Vergleich zu Schülern der unteren Jahrgangsstufen dürften Einschätzungen zu Phänomenen wie Mehrsprachigkeit, *language awareness* oder der Verwendung des Englischen als *lingua franca* diese Schülerpopulation

nicht überfordern. Darüber hinaus verfügen manche Schüler bereits über (längere) Auslandserfahrung, die sie in die Befragung einfließen lassen können.

7.3.2 Aufbau des Fragebogens und Skalierung der Antwortvorgaben

Die Formulierung der verschiedenen Fragen basiert auf der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes (vgl. Kapitel 2–6) zu den behandelten Teilbereichen sowie auf den aus der Unterrichtspraxis gewonnenen Erfahrungen. Die Konstruktion des Fragebogens orientiert sich an den folgenden Ausführungen: Kromrey (2006); Diekmann (2005); Bühner (2004); Dörnyei (2003); Schnell *et al.* (1999) und McDonough/McDonough (1997).

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil beinhaltet berufsbiografische Angaben zu den an der Untersuchung teilnehmenden Personen, wobei diese Ergebnisse nicht in einem eigenen Kapitel, sondern integriert in die Interpretation anderer Themenkomplexe dargestellt werden. Der zweite Teil umfasst fachlich-inhaltliche Aspekte und setzt sich aus drei Themenbereichen zusammen: Ziele und Inhalte von Englischunterricht, Fehler in Englischklausuren, Korrektur von Englischklausuren. Bei der Befragung handelt es sich um eine vollstandardisierte Befragung (vgl. hierzu Kromrey 2006:389). Die verschiedenen Items werden als geschlossene Fragen gestellt, d. h., die anzukreuzenden Antwortalternativen werden vorgegeben. Die Vorteile geschlossener Fragen (vgl. hierzu Diekmann 2005:405) liegen im geringen Zeitaufwand der Bearbeitung des Fragebogens für die Befragten, sie erleichtern darüber hinaus die Vergleichbarkeit der Antworten, was zu einer hohen Auswertungsobjektivität beiträgt. Bei der Auswertung ermöglichen geschlossene Fragen einen geringeren Aufwand als offene Fragen. Nachteilig ist, dass man mit geschlossenen Fragen „nur Informationen im Rahmen der vorgegebenen Kategorien“ (Diekmann 2005:409) erhält. Es ist zweifelsohne wünschenswert, subjektiv ausgeprägtere Meinungen von Schülern und Lehrern hinsichtlich der verschiedenen Themenbereiche zu erhalten. Angesichts der Größe der Untersuchung kann es jedoch nur darum gehen, Einstellungstendenzen zu ermitteln, anhand derer Konsequenzen für die tägliche Unterrichtspraxis gezogen werden können. Aus Gründen der besseren Auswertbarkeit wird auf entsprechende Hybridfragen³⁴ verzichtet. Daher wird mit Ausnahmen der Fragen 33, 34, 35 und 37 ein Skalierungsverfahren angewandt (vgl. hierzu Schnell *et al.* 1999:175). Dabei können die Befragten je nach Formulierung des Items zwischen folgenden Antwortoptionen wählen: „stimme nicht zu – stimme eher nicht zu – stimme eher zu – stimme zu – weiß nicht“, „trifft gar nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft voll zu – weiß

³⁴ Bei Hybridfragen handelt es sich um Fragen, die neben den vorgegebenen Antwortalternativen noch eine halboffene Kategorie anbieten (vgl. hierzu Kromrey 2006:379).

nicht“; „unwichtig – bedingt wichtig – wichtig – sehr wichtig“ (Fragen 1, 18), „niedrig – weniger hoch – hoch – sehr hoch“ (Frage 17) und „kein Einfluss – geringer Einfluss – starker Einfluss – sehr starker Einfluss“ (Frage 38). Den Großteil der Antwortmöglichkeiten umfassen die „stimme (nicht) zu“- bzw. „trifft (gar nicht) zu“-Optionen. Es wurden fünf Auswahlmöglichkeiten vorgegeben, da sie „eine qualitative Beurteilung einer Merkmalsausprägung ermöglichen“, auch wenn „die Abstufungen unterschiedlich aufgefasst“ (Bühner 2004:52) werden können. Auf eine neutrale Antwortkategorie (z. B. weder Zustimmung noch Ablehnung) wird verzichtet, um die Befragten zu einer Positionsbestimmung zu 'zwingen'. Diesem Zwang könnten sie allerdings durch die „weiß nicht“-Kategorie entgehen. Obwohl sich dies als nachteilig für die sich anschließende Auswertung erweisen könnte, wurde diese Kategorie in den Fragebogen aufgenommen. Sie ist besonders für die Schüler von Relevanz, da sie in einigen Bereichen eventuell nicht über die notwendigen Sachkenntnisse verfügen (können), um eine eindeutige Entscheidung zu treffen:

Bei der Nicht-Ausweisung einer 'weiß nicht'-Kategorie bei den Antwortvorgaben ist davon auszugehen, daß bei Befragten, bei denen Non-Attitudes vorliegen und die sich gezwungen sehen, trotzdem eine inhaltliche Antwort zu geben, die 'Wahl' der inhaltlichen Antwortkategorien eher zufällig erfolgt. Durch die Vorgabe einer entsprechenden 'weiß nicht'-Kategorie kann dann eher sichergestellt werden, daß die Nennung einer inhaltlichen Antwort systematisch auch mit anderen Variablen korreliert. (Schnell *et al.* 1999:315)

Bei den Englischlehrern kann davon ausgegangen werden, dass sie hinsichtlich der verschiedenen Themenbereiche eine Position vertreten können. Darüber hinaus könnten die entsprechenden Ergebnisse der Schüler- und Lehrerbefragung bei Auslassung einer „weiß nicht“-Kategorie im Lehrerfragebogen nicht in eine vergleichbare Korrelation gesetzt werden.

Hinsichtlich der Art der Frageformulierung werden 'theoretische' und 'praktische' Fragen gestellt. Dabei beziehen sich 'theoretische' Fragen auf eine generelle Einschätzung der entsprechenden Thematik und 'praktische' Fragen auf die konkrete Umsetzung im Unterricht. Durch informelle Diskussionen hinsichtlich dieser Items mit verschiedenen Englischlehrern ergab sich die Aufsplittung in eine 'theoretische' und eine 'praktische' Frage. Die Schüler- und Lehrerfragebögen sind inhaltlich identisch. Die Befragung wurde anonym durchgeführt.

Im Lehrerfragebogen widmet sich die erste Frage der **Unterrichtserfahrung der Englischlehrer**. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine unterschiedliche Anzahl von Berufsjahren Auswirkungen auf die verschiedenen Themen des fachlich-inhaltlichen Teils hat. Dabei ist die erste Spanne mit „0–5 Jahren“ angegeben, da diese Zeitspanne erfahrungsgemäß den „Anfängerstatus“ des Englischlehrers charakterisiert. Die zweite Zeitspanne umfasst die

Dienstjahre 6–20 und die dritte Zeitspanne die Unterrichtserfahrung, die mehr als 20 Jahre ausmacht.

Im Schülerfragebogen hebt die erste Frage darauf ab, wie gern die Schüler das Fach Englisch mögen. Wenn Veränderungen im Bereich der Korrekturmethode des Englischunterrichts erzielt werden sollen, ist es wichtig, die Grundstimmung der Schüler in Bezug auf das Erlernen von und den Umgang mit der englischen Sprache zu erfassen. Es ist davon auszugehen, dass Schüler, die gerne Englisch lernen, mit dem *Status quo* mehr oder minder zufrieden sind, während Schüler, die dem Fach Englisch eher negativ gegenüberstehen, wahrscheinlich die verschiedenen Themen kritischer bewerten werden.

Die Fragen 2–4 sind im Schüler- und Lehrerfragebogen identisch. Da eine **Auslandserfahrung** eine veränderte Einstellung zu sprachlichen Fehlern und deren Korrektur zur Folge haben dürfte, erscheint es im Zusammenhang dieser Untersuchung wichtig zu erfragen, ob (Sprach-)Erfahrungen in einem englischsprachigen Land gemacht worden sind. Da ein eventueller Auslandsaufenthalt besonders bei den Englischlehrern längere Zeit her sein kann, soll mit den Fragen 3 und 4 erfragt werden, wie oft die Befragten gegenwärtig **Kontakt zu englischsprachigen Muttersprachlern** haben und wie häufig sie **Englisch mit Gesprächspartnern sprechen, die Englisch nicht als Muttersprache** benutzen. Gerade die letzte Frage ist im Hinblick auf den *lingua-franca*-Status des Englischen relevant.

Der zweite Frageblock behandelt fachlich-inhaltliche Fragen. Er ist in die Abschnitte „Ziele und Inhalte von Englischunterricht“, „Fehler in Englischklausuren“ und „Korrektur von Englischklausuren“ unterteilt. Im ersten Abschnitt („**Ziele und Inhalte von Englischunterricht**“) thematisieren die Fragen 1–5 allgemeine Ziele und Inhalte. Frage 1 konzentriert sich auf verschiedene Zielvorstellungen, die mit Englischunterricht verbunden werden können. Um eine möglichst differenzierte Einschätzung der Zielvorstellung von Englischunterricht zu erhalten, werden acht Zielvorgaben genannt, die anhand einer vierstufigen Matrix („unwichtig – bedingt wichtig – wichtig – sehr wichtig“) auf ihre Wichtigkeit beurteilt werden können. Inhaltlich sind die genannten Ziele auf der Grundlage der fachdidaktischen Diskussion (vgl. Kapitel 2–6), der Angaben in den verschiedenen amtlichen Vorgaben (vgl. Kapitel 7.1.2) und von inoffiziellen Gesprächen mit Englischlehrern ausgewählt worden. Frage 2 nimmt die **Literaturarbeit** in den Blick, die nach wie vor den Schwerpunkt der unterrichtlichen Oberstufenarbeit ausmacht. Ob dies im Zeitalter zunehmender interkultureller Begegnung noch uneingeschränkt angemessen erscheint, ist in der theoretischen Abhandlung der vorliegenden Arbeit kritisch diskutiert worden. Daher erscheint ein Blick in die Praxis, besonders auf Seiten der Schüler, lohnenswert. Auch die dritte Frage steht u. a. im Zusammenhang mit **grenz-**

überschreitender Kommunikation. Englisch wird nicht mehr nur noch innerhalb der Schulmauern gesprochen. Schüler haben viele Möglichkeiten des Sprachkontakts mit anderssprechenden Menschen, besonders durch die Nutzung elektronischer Kommunikationsmedien. Daher sollten im Englischunterricht von Schülern außerunterrichtlich erworbene Englischkenntnisse entsprechend anerkannt werden. Ob dies tatsächlich im Englischunterricht realisiert wird, soll mit dieser Frage erhoben werden. In Ergänzung zu Frage 2 untersucht die vierte Frage, inwieweit eine **bewusste Auseinandersetzung mit Sprache** im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe, wo der eigentliche Spracherwerb abgeschlossen ist, erforderlich ist. Diese Frage rechtfertigt sich u. a. durch die Ergebnisse hinsichtlich der *language-awareness*-Diskussion in Abschnitt 5.4. Den ersten thematischen Block schließt Frage 5 ab. Diese Frage bezieht sich auf eine **intensive Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern**. Es soll untersucht werden, ob die Fehlerproblematik fester Bestandteil des Englischunterrichts der gymnasialen Oberstufe sein soll.

Mit den Fragen 6–9 werden Fragen zur **Schreibdidaktik** erfasst. Die große Bedeutung des Schreibens im Englischunterricht (vgl. Abschnitt 6.1) macht eine Analyse der schreibdidaktischen Realität notwendig. Da die Schreibforschung nicht mehr ausschließlich den fertigen Text als Ziel ansieht, sondern den Prozess dorthin für wichtig erachtet, wird mit Frage 6 untersucht, inwieweit dies im unterrichtlichen Alltag berücksichtigt wird. Da Schreiben zweifelsohne eine wichtige Fertigkeit ist (vgl. Abschnitt 6.1), sollte der Englischunterricht seinen Beitrag dazu leisten, Schreibkompetenzen zu entwickeln, die Schüler in ihrer nachschulischen Lebensphase anwenden können. Frage 7 untersucht daher, ob der Englischunterricht die Schüler darauf vorbereitet. Dass Schreiben ein sich in Teilprozesse gliedernder Prozess ist, wurde ebenfalls in Abschnitt 6.1 ausgeführt. Damit Schreiben, und hier besonders das Verfassen von Klausuren, als erfolgreich bezeichnet werden kann, sollte dem Schüler klar sein, dass zum Schreiben die Subprozesse **Planen**, **Formulieren** und **Überarbeiten** gehören. Mit Frage 8 soll herausgefunden werden, ob dies im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe thematisiert wird. Während die Lehrer bei diesem Item angeben sollen, ob sie die Subprozesse thematisieren, sind die Schüler aufgefordert mitzuteilen, ob sie ihnen bekannt sind.

Da das Verfassen von Klausuren mit einer Leistungsbewertung einhergeht, bei der die sprachliche Richtigkeit ein wesentliches Kriterium ist, müssen Schüler über Kompetenzen verfügen, die sie zur Überarbeitung der eigenen Schreibprodukte befähigen. Mit Frage 9 soll daher erfragt werden, ob die **Thematisierung des Korrekturlesens** im Unterricht stattfindet. Die Fragen 10–13 beziehen sich thematisch auf den Aspekt „**Mehrsprachigkeit**“. Dass Mehrsprachigkeit ein zentraler Forschungsschwerpunkt ist, steht außer Frage (vgl. Hufeisen

2010:378f.; Bausch *et al.* 2004). Mit Item 10 soll erfragt werden, ob es ausreicht, im Zeitalter interkultureller Begegnung lediglich Englisch als allgemeine Verständigungssprache zu beherrschen. Die Fragen 11–13 nehmen methodische Aspekte im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit in den Fokus. In Bezug auf sprachübergreifendes Arbeiten erscheint es wichtig, dass sich die verschiedenen fremdsprachlichen Fächer um eine einheitliche Fehlerdidaktik bemühen. Hier sind besonders die Englischlehrer gefragt. Ob diese Bereitschaft besteht, wird in Frage 11 behandelt. Mit Item 12 wird der Frage nachgegangen, ob die Schüler und Englischlehrer der Auffassung sind, dass ein fehlertolerantes Arbeiten Auswirkungen auf die Bereitschaft der Schüler hat, weitere Fremdsprachen zu lernen. Da die Theoriediskussion der Fachdidaktik übereinstimmend das Erreichen eines *native-speaker*-Ideals als unrealistisch ausgewiesen hat (Gnutzmann 2007a:322), sollte die integrative Verwendung des Deutschen (als Muttersprache) – aber auch anderer Fremdsprachen im Englischunterricht – neu überdacht werden. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen propagieren daher einen „inferentiellen Lernbegriff“. Dabei geht man davon aus, „dass Lernen stets durch den Rückgriff auf bzw. das Anknüpfen an vorhandene Wissensbestände erfolgt“ (de Florio-Hansen 2003:82). Mit Frage 13 soll untersucht werden, ob die Bereitschaft vorhanden ist, Deutsch (als Muttersprache) in den fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess zu integrieren.³⁵

Der zweite Abschnitt des fachlich-inhaltlichen Blocks behandelt den Aspekt „**Fehler in Englischklausuren**“. Die Aussage, dass Fehler zum Fremdsprachenlernen dazugehören, gilt mittlerweile als 'Binsenweisheit'. Ob diese Einschätzung allerdings in Bezug auf das Verfassen von Englischklausuren ihre Gültigkeit hat, wird mit Frage 14 überprüft. Frage 15 bezieht sich darauf, wie stark der Einfluss unterschiedlicher Fehlerursachen auf den Sprachlernprozess des Englischen gesehen wird. Dabei werden als **Fehlerursachen** die **Muttersprache, andere Fremdsprachen, Lernmaterialien, sprachliche Fehler des Lehrers** und **Flüchtigkeitsfehler** als zu bewertende Optionen vorgegeben. Inwieweit Englischlehrer zu Fehlertoleranz bereit sind, erfragen die Items 16 und 17. Während Item 16 eine generelle Einschätzung zu Fehlertoleranz erfragt, wird in Item 17 um die Bewertung von **Fehlertoleranz** hinsichtlich konkret genannter Fehlerarten gebeten. Bei der Auflistung der Fehlerarten ist der Versuch unternommen worden, alle in einer Klausur möglichen Fehlerarten aufzunehmen. Die Schüler sollen mit Frage 17 angeben, wie hoch sie die Fehlertoleranz ihrer Lehrer hinsichtlich der genannten Fehlerarten einschätzen.

³⁵ Zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit vgl. Hu (2003).

Die Items 18–24 thematisieren Fragen hinsichtlich der **Bewertung sprachlicher Leistung**. Frage 18 hebt darauf ab, ob die Probanden die sprachliche Richtigkeit ausschließlich an der Einhaltung der Regeln der Rechtschreibung, der Grammatik und des Wortschatzes bemessen. In Frage 19 geht es um die Transparenz der Kriterien bei der Bewertung sprachlicher Leistung. Während die Lehrer zu einer Selbsteinschätzung aufgefordert werden, werden die Schüler gebeten einzuschätzen, ob ihnen die Kriterien zur Bewertung sprachlicher Leistung von ihren Englischlehrern transparent gemacht werden. Die curricularen Vorgaben vieler Bundesländer geben für die Bewertung einer Klausur drei Bewertungsbereiche vor: Sprachrichtigkeit, Ausdrucksvermögen/Stil und Inhalt. Mit Frage 20 werden die Befragten gebeten, diese drei Bewertungsbereiche hinsichtlich ihrer Wichtigkeit zu beurteilen. Ob eine Ausdifferenzierung dieser Bewertungsbereiche für notwendig empfunden wird, wird mit Frage 21 erhoben. Frage 22 thematisiert einen in der fachdidaktischen Diskussion kontrovers behandelten Aspekt: die Anwendung des Fehlerindex. Da es die Englischlehrer sind, die in der unterrichtlichen Praxis damit arbeiten müssen, und die Schüler die „Auswirkungen“ des Fehlerindex „verspüren“, sollen sie angeben, ob die Anwendung des Fehlerindex ihrer Meinung nach zu einer objektiven Bewertung der sprachlichen Leistungen beitragen kann.

Die letzten beiden Fragen dieses Abschnitts thematisieren die **sprachliche Varietät**, auf deren Grundlage die sprachliche Leistung der Schüler bewertet wird. In den meisten Lehrplänen werden das britische Englisch und das amerikanische Englisch als Grundlage zur Bewertung vorgegeben (vgl. Abschnitt 7.1.2). Ob das im Hinblick auf die *lingua-franca*-Situation als ausreichend empfunden wird, soll mit Item 23 erfragt werden. Frage 24 problematisiert die Gewichtung von britischem Englisch und amerikanischem Englisch. Vielfach wird das amerikanische Englisch aufgrund seiner Vielzahl von Sprechern bereits als dominant dem britischen Englisch gegenüber gesehen. Die Befragten sollen in Bezug auf diesen Aspekt ihre Einschätzung abgeben.

Den zahlenmäßig umfangreichsten Abschnitt bildet der Fragenkomplex in Bezug auf die „**Korrektur von Englischklausuren**“ (Items 25–38). Frage 25 nimmt Bezug auf die immer wieder zu vernehmende Kritik besonders von Lehrern, dass ihre Schüler überhaupt nicht an der von ihnen angefertigten Korrektur interessiert seien. Vielmehr zähle für die Schüler letztendlich nur die erteilte Note. Mit Frage 26 soll untersucht werden, ob die **Funktion der Korrektur schriftlicher Arbeiten** lediglich darin besteht, dem Schüler seine (sprachlichen) Defizite aufzuzeigen, oder ob in der Anfertigung einer Korrektur darüber hinaus eine didaktische Komponente (vgl. Abschnitt 6.2) gesehen wird. Die Tatsache, dass eine vom Lehrer angefertigte Korrektur zum Weiterlernen motivieren soll, bedarf keiner weiteren Diskussion. Mit

Frage 27 soll überprüft werden, ob dies in der unterrichtlichen Praxis Realität ist. In der fachdidaktischen Diskussion wird die in der Unterrichtspraxis vorzufindende Auseinandersetzung mit Fehlern, d. h. das berichtigende Abschreiben fehlerhafter Wörter oder Sätze, kritisch thematisiert (vgl. hierzu Abschnitt 4.2). Diese herkömmliche Beschäftigung mit Fehlern hat eine lange Tradition, sie zeigt jedoch wenig Erfolg mit Blick auf das gewünschte Ziel, nämlich die Verbesserung der Sprachkompetenz des Schülers. Grundsätzlich scheinen daher neue, alternative Formen der Beschäftigung mit Fehlern angeraten. Wichtig im Zusammenhang mit der Fehlerkorrektur ist jedoch die Frage, ob die Beteiligten die Notwendigkeit einer anderen Auseinandersetzung mit Fehlern sehen, was mit Frage 28 untersucht werden soll.

Die Fragen 29–33 beziehen sich inhaltlich auf die **Art und Weise der Korrektur von Englischklausuren** durch die Lehrer. Wie bereits oben ausgeführt wurde, soll die fertige Korrektur dem Schüler als Instrument zum Weiterlernen dienen. Dabei sollen sich Schüler eigenständig mit Fehlern auseinandersetzen (vgl. hierzu Frage 38). Damit Schüler selbstständig mit ihren gemachten Fehlern weiterarbeiten können, erscheint es sinnvoll, dass ihnen Hinweise zu Fehlern gegeben werden. Ob dies von Schülern als hilfreich gesehen und von Lehrern als sinnvoll erachtet wird, wird mit Frage 29 untersucht. Inwieweit das wiederum in der unterrichtlichen Praxis umgesetzt wird, soll mit Item 30 erfragt werden. Hinsichtlich einer eigenständigen Auseinandersetzung mit Fehlern ist von Bedeutung, wie sprachliche Fehler am Blattrand bezeichnet werden. Für Schüler hilfreich ist eine differenzierte Fehlerbezeichnung, die es ihnen ermöglichen kann, individuelle Fehlerschwerpunkte zu identifizieren. Die generelle Einschätzung zu einer standardisierten Fehlerbezeichnung und ihrer Umsetzung im Unterricht greifen die Fragen 31 und 32 auf. Die Frage 33 beschäftigt sich mit einem scheinbar weniger relevanten Aspekt der Fehlerkorrektur – nämlich der Farbe des Korrekturstiftes. Da dieser Aspekt in der Fachliteratur kontrovers diskutiert wird (vgl. Abschnitt 4.2), soll gefragt werden, wie Schüler und Englischlehrer zu dieser Frage stehen.

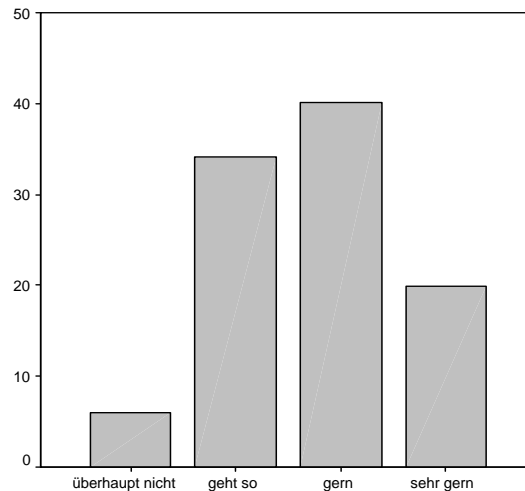
Die Fragen 34–38 thematisieren die **Nachphase** (vgl. Abschnitt 4.1). Die Beschäftigung mit einer Englischklausur kann nicht nach deren Rückgabe beendet sein. Wenn Schüler aus ihren Fehlern lernen sollen, dann muss eine Weiterbeschäftigung erfolgen. In welcher Form und mit welchem zeitlichen Umfang die Weiterbeschäftigung mit der Klausur bzw. Korrektur erfolgt, wird in den Fragen 34 und 35 thematisiert. Soll die Besprechung von Klausuren bei den Schülern lerninitiiierende Wirkung haben, kann sie, bedingt durch die für die Oberstufe festgelegten offenen Aufgabenformen, nur individuell erfolgen. Inwieweit diese Notwendigkeit für die unterrichtliche Praxis gesehen wird, soll durch Frage 36 ermittelt werden. Frage 37 widmet sich der Häufigkeit der **individuellen Besprechung von Textproduktionen**. Wie

bereits oben angesprochen, soll die Auseinandersetzung mit Fehlern in verstärktem Maße eigenständig von den Schülern erfolgen. Item 38 untersucht, welche Sozialform von den Befragten für die Auseinandersetzung als geeignet eingestuft wird.

7.3.3 Auswertung³⁶

7.3.3.1 Einstellung der Schüler zum Englischunterricht

Grafik 1: Interesse der Schüler am Englischunterricht
(Ich mag das Fach Englisch „überhaupt nicht“ – „geht so“ – „gern“ – „sehr gern“.)



Eine grundsätzlich positive Einstellung zum Fach Englisch ist die Voraussetzung für erfolgreiches Sprachenlernen. Hinsichtlich der Motivation für das Fach Englisch hat die Befragung allerdings gezeigt, dass insgesamt 40 % der befragten Schüler eine eher reservierte oder ablehnende Haltung einnehmen, während 60 % aussagen, dass sie das Fach „gern“ oder „sehr gern“ mögen. Auch wenn viele Schüler dem Fach Englisch positiv gegenüberstehen, sollte man die große Zahl derer, die Englisch nicht unbedingt zu ihren Lieblingsfächern zählen, nicht unberücksichtigt lassen. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass sich bei den befragten Schülern im Laufe ihrer 'Englischkarriere' ein Motivationsverlust eingestellt hat.

Dies kann zum einen mit möglicherweise wenig schülergerechten Unterrichtsinhalten begründet werden. Schüler können sich mit den von den amtlichen Vorgaben vorgeschriebenen Inhalten größtenteils nicht identifizieren, sie sehen in der Thematisierung der Inhalte keine Relevanz für ihren weiteren Berufsweg, da es sich vornehmlich um 'schulische' Inhalte handelt.

Das Ergebnis mag ferner dahingehend interpretiert werden, dass viele Schüler einen gewissen Grad der Sättigung hinsichtlich des Englischunterrichts erreicht haben und folgerichtig zum Ausdruck bringen, dass sie den weiteren Englischunterricht als nicht länger relevant er-

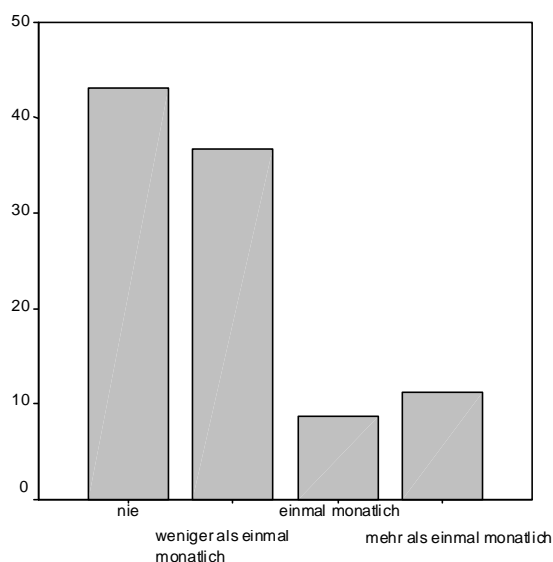
³⁶ Im Folgenden wird aufgrund der besseren Verständlichkeit der Grafiken die jeweilige Item-Formulierung unter den Grafiktiteln aufgeführt.

achten. Viele Schüler müssen das Fach Englisch belegen, damit sie eine verpflichtende Fremdsprache in die Abiturwertung einbringen können. Die **ablehnende Haltung zum Fach Englisch** ist somit wahrscheinlich bei zahlreichen Schülern – besonders bei lernschwächeren Schülern – als Folge schlechter Erfahrungen im schulischen Lernprozess zu sehen. Dazu zählen sicherlich 'schlechte' Noten in Klassenarbeiten und Klausuren, losgelöst von den unterschiedlichen Faktoren, die diese Noten bedingen.

Das Ergebnis hinsichtlich des Interesses der Schüler am Englischunterricht ist vor allem vor dem Hintergrund der Diskussionen über Mehrsprachigkeit interessant. In der entsprechenden Theoriediskussion wird zunehmend die Frage gestellt, ob eine Weiterführung des Faches Englisch in der zurzeit durchgeführten Form bis zum Abitur in Grund- oder Leistungskursen wirklich notwendig sei. Die Stimmen derer, die dafür plädieren, Englisch in der Oberstufe vom Lehrplan zu nehmen oder mindestens zu reduzieren, begründen dies u. a. mit einer Stagnation im Lehr-/Lernprozess (vgl. die Artikel in Bausch *et al.* 2004). Diese Überlegungen werden durch die Einstellungen der Schüler untermauert, so dass sich insgesamt **differenziertere Sprachangebote in der gymnasialen Oberstufe** einfordern lassen.

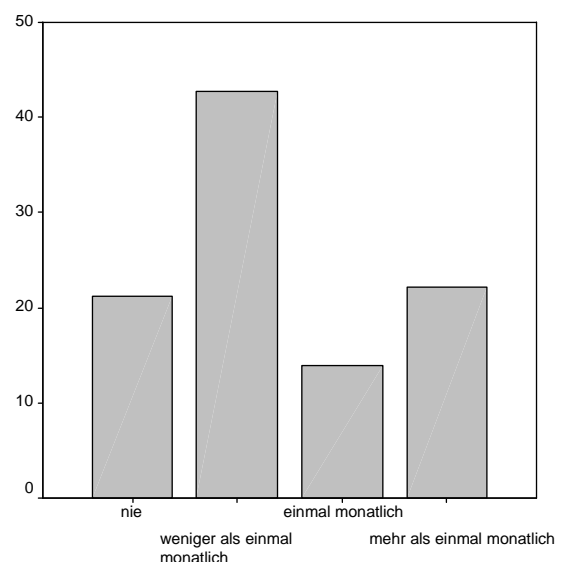
Grafik 2: Gespräche mit englischsprachigen Muttersprachlern

(Wie oft sprechen Sie Englisch mit englischsprachigen Muttersprachlern?)



Grafik 3: Gespräche mit nicht englischen Muttersprachlern

(Wie häufig benutzen Sie Englisch außerhalb des Unterrichts zur Kommunikation mit Gesprächspartnern, die Englisch nicht als Muttersprache sprechen?)



Ein hohes Motivationsdefizit seitens der Schüler lässt sich wahrscheinlich auch dadurch erklären, dass fast die Hälfte der befragten Schüler „nie“ mit englischsprachigen Muttersprachlern spricht. Für die befragten Schüler ergeben sich mit ausländischen Gesprächspart-

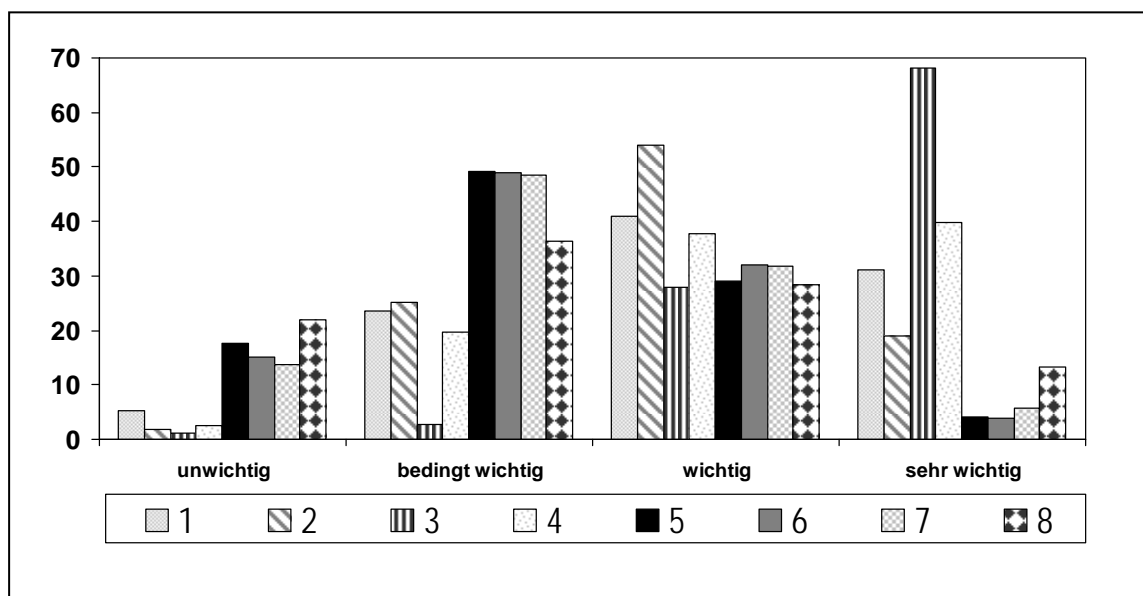
nen, die Englisch nicht als ihre Muttersprache sprechen, kaum Kommunikationssituationen, in denen sie das Gelernte anwenden und somit einen Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit herstellen könnten, obwohl durchaus 'lingua-franca-Möglichkeiten' (z. B. im Urlaub) gegeben sind. Alles in allem verdeutlicht dies, dass die Schüler ihr gelerntes Englisch selten in außerunterrichtlichen Situationen anwenden. Bei der Mehrheit der befragten Schüler **liegen keine direkten Spracherfahrungen im englischsprachigen Ausland** über einen längeren Zeitraum vor. Wenn dieses Ergebnis auch insgesamt nicht zu negativ gesehen werden sollte, scheint es allerdings angeraten, über verpflichtende (längere) Auslandsaufenthalte für Schüler nachzudenken.

7.3.3.2 Ziele und Inhalte von Englischunterricht

Grafik 4: Ziele von Englischunterricht

(Geben Sie an, wie wichtig Ihnen die folgenden Ziele für den Englischunterricht sind.)

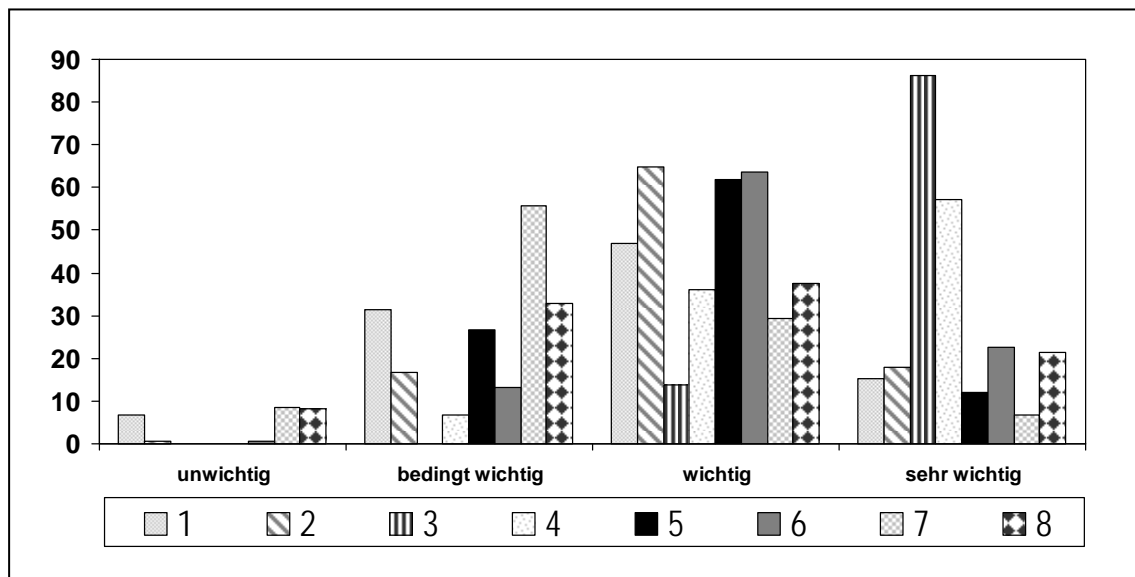
Schüler



- 1: Hinführung zu einer Fast-native-speaker-Kompetenz
- 2: Vermittlung einer grammatischen Kompetenz
- 3: Vermittlung einer kommunikativen Kompetenz
- 4: Befähigung zur interkulturellen Verständigung
- 5: Vermittlung literarischer Inhalte
- 6: Vermittlung landeskundlicher Inhalte
- 7: Wissen über Sprache
- 8: Motivation zum Erlernen weiterer Fremdsprachen

Engischlehrer

(Geben Sie an, wie wichtig Ihnen die folgenden Ziele für den Englischunterricht sind.)



Sowohl die Ergebnisse der befragten Schüler als auch die der Englischlehrer hinsichtlich möglicher Zielvorstellungen zeigen, dass eine **native-speaker-Kompetenz** in einer Zeit, die durch interkulturelle Kommunikation geprägt ist, nach wie vor als relevant erachtet wird. Während bei den Englischlehrern mehr als die Hälfte der Auffassung sind, dass die Hinführung zu einer *native-speaker-Kompetenz* von Bedeutung sei, belegt das Ergebnis der befragten Schüler, dass dieses Ziel für sie sogar noch wichtiger ist. Fast drei Viertel geben an, dass sie eine *Fast-native-speaker-Kompetenz* für wichtig bzw. sehr wichtig erachten.

Im Hinblick auf die Wichtigkeit der Vermittlung einer **grammatischen Kompetenz**, der als Teilziel eine mögliche Fehlerlosigkeit impliziert ist, stellen sich die Ergebnisse beider befragter Gruppen eindeutig dar. Während bei den befragten Schülern 73 % eine grammatische Kompetenz als erstrebenswert erachten, sehen 82,8 % der befragten Englischlehrer diese Kompetenz als wichtig an. Dieses Ergebnis verdeutlicht die starke Stellung, die die Grammatik nach wie vor in der gymnasialen Oberstufe hat, was zur Erlangung einer angemessenen Sprachkompetenz durchaus berechtigt erscheint:

But when grammar is given its proper place and taught in such a way that it *does not overshadow other elements of language teaching*, it is often welcomed by students as a very effective way of moving towards that mastery of the language to which good language learners aspire. (Bade 2008:182; Hervorhebung von mir, MB)

Die große Mehrheit der befragten Schüler und Englischlehrer erachtet die „**Vermittlung einer kommunikativen Kompetenz**“ als ein erstrebenswertes Ziel. Auf dem Weg zur Sprachbeherrschung liefert die Grammatik folglich wichtige Dienste. Die Aufgabe von Eng-

lischunterricht besteht u. a. darin, Schüler dahingehend auszubilden, dass sie sich in unterschiedlichen Situationen mittels der englischen Sprache unterhalten können. Sowohl Schüler als auch Englischlehrer sehen die Notwendigkeit, mittels der englischen Sprache mit Sprechern unterschiedlicher Muttersprachen kommunizieren zu können. So erachtet über die Hälfte der befragten Englischlehrer die Befähigung zur interkulturellen Verständigung als „sehr wichtig“. Auch bei den Schülern ist die Tendenz in Bezug auf eine interkulturelle Verständigung eindeutig; 39,9 % finden es „sehr wichtig“, sich mit Sprechern anderer kultureller Hintergründe verständigen zu können. Es sollte aber beachtet werden, dass immerhin ein Viertel diese Notwendigkeit nicht sieht. Daher ist anzunehmen, dass sich der Gebrauch der englischen Sprache für diese doch recht hohe Zahl von Schülern lediglich auf den Klassenraum beschränkt (vgl. Grafik 3).

Der Weg zu einer kommunikativen Kompetenz mit dem Ziel der interkulturellen Verständigung wird von Englischlehrern und Schülern mit Bezug auf die zu vermittelnden Inhalte allerdings unterschiedlich gesehen. Der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe determiniert sich nach wie vor durch die Arbeit mit (literarischen) Texten. So sehen insgesamt 73,8 % der befragten Englischlehrer in der **Vermittlung literarischer Inhalte** ein „wichtiges“ bzw. „sehr wichtiges“ Ziel von Englischunterricht. Nicht ein einziger Englischlehrer hält dieses Ziel für „unwichtig“. Bei den befragten Schülern sieht das Ergebnis in Bezug auf die Vermittlung literarischer Ziele hingegen anders aus. Mehr als die Hälfte aller befragten Schüler vertreten die Auffassung, dass die Vermittlung literarischer Inhalte nur „unwichtig“ oder „bedingt wichtig“ sei. Diese Ergebnisse bestätigen eine in der Fachliteratur immer wieder geäußerten These, dass der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe zu literaturlastig sei (vgl. z. B. Schröder 2007:212).

Auch mit Blick auf das Lernziel „**Vermittlung landeskundlicher Inhalte**“ ergibt sich bei den befragten Englischlehrern ein eindeutiges Bild. 86,3 % erkennen die Wichtigkeit landeskundlicher Inhalte. Fast ein Viertel hält diese sogar für „sehr wichtig“. Während 32 % der befragten Schüler landeskundliche Inhalte ebenfalls für „wichtig“ erachten, sieht fast die Hälfte nur eine bedingte Wichtigkeit. Zu vermuten ist hier, dass sowohl die konkrete unterrichtliche, d. h. methodische Behandlung landeskundlicher Inhalte als auch das fehlende Interesse der Schüler an ihnen dazu beitragen, dass fast die Hälfte aller befragten Schüler sich eher ablehnend äußert. Die Methodik der Landeskunde darf sich beispielsweise nicht nur auf die Vermittlung landeskundlicher Fakten beschränken. Vielmehr sollte den Schülern die Gelegenheit gegeben werden, sich durch den Vergleich mit der eigenen Perspektive, d. h. das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, ein Bild über andere Kulturen zu

machen. Folglich sollte sich die Vermittlung landeskundlicher Inhalte nicht ausschließlich an britischen oder amerikanischen Beispielen orientieren (vgl. Gnutzmann 2008:117).

Bei dem Lernziel „**Wissen über Sprache**“ nehmen Schüler und Englischlehrer wieder nahezu identische Positionen ein. Während fast ein Drittel der befragten Lehrer und Schüler Wissen über Sprache für „wichtig“ erachtet, stehen diesem Lernziel 55,7 % der Englischlehrer und 48,5 % der Schüler eher ablehnend gegenüber, da sie es nur als „bedingt wichtig“ erachten. Besonders die hohe Ablehnung durch die Englischlehrer überrascht, da ein differenziertes „Wissen über Sprache“ beispielsweise einen Beitrag dazu leisten kann, die Fehlerhäufigkeit in Sprachproduktionen von Schülern zu reduzieren. Dieses müsste nach den oben beschriebenen Ergebnissen im Hinblick auf die Realisierung einer *native-speaker*-Kompetenz für die Englischlehrer ein anzustrebendes Ziel darstellen. Das Ergebnis lässt allerdings darauf schließen, dass mit dem Lernziel „Wissen über Sprache“ weniger affektive als kognitive Aspekte assoziiert werden, die jedoch weder bei Schülern noch bei Lehrern auf Interesse stoßen.

Meißner/Lang heben einerseits die Wichtigkeit der englischen Sprache hervor, geben andererseits jedoch zu bedenken, dass Englisch als alleinige Fremdsprache für den Schüler nicht ausreicht:

Zwar gilt Englisch einerseits als in der Tat unverzichtbar, andererseits aber nicht als 'Sesam-öffne-dich' für internationale Kommunikationsfähigkeit schlechthin. Daher besteht darüber Konsens, dass Kenntnisse in weiteren modernen Sprachen notwendig sind. Ebenso wichtig ist, dass das Erlernen unterschiedlicher Sprachen auch unterschiedliche Fähigkeiten im Bereich des Lernens fremder Sprachen entfaltet. Die Kompetenz, mehrere Sprachen gut zu lernen, kann nicht am Gegenstand nur einer einzigen Fremdsprache entwickelt werden. (Meißner/Lang 2005:196f.)

Hinsichtlich des Ziels „**Motivation zum Erlernen weiterer Fremdsprachen**“ überrascht das Ergebnis der Befragung. Es steht außer Frage, dass das Englische als erste Fremdsprache – und damit die entsprechenden Englischlehrer – einen Beitrag dazu leisten sollte, die Schüler zum Erlernen weiterer Fremdsprachen zu animieren. Das Ziel eines modernen Englischunterrichts besteht nicht darin, die Schüler ausschließlich zum Erlernen der englischen Sprache zu motivieren, sondern u. a. auch darin, generell „in das institutionelle Fremdsprachenlernen einzuführen und auf das Lernen weiterer (Fremd-)Sprachen vorzubereiten“ (Kollmeyer 2007:266). 37,5 % der befragten Englischlehrer folgen dieser Einschätzung, da sie es als „wichtig“ erachten, mit ihrem Unterricht einen Beitrag zur „Motivation zum Erlernen weiterer Fremdsprachen“ zu leisten. Fast ein Drittel der befragten Englischlehrer sieht allerdings nur eine bedingte Wichtigkeit in diesem Ziel. 8,3 % sind sogar der Auffassung, dass es „unwichtig“ sei, Schüler zum Erlernen weiterer Fremdsprachen zu motivieren. Wenn also insgesamt 41 % der befragten Englischlehrer in diesem Ziel kaum Relevanz für den Englischunterricht

sehen, dann darf unweigerlich vermutet werden, dass diese Lehrer folglich wenig dazu beitragen, ihre Schüler zum Erlernen weiterer Sprachen zu motivieren. Eine solche Einstellung könnte auch ein Grund für das Ergebnis der befragten Schüler in Bezug auf „Motivation zum Erlernen weiterer Fremdsprachen“ sein. Eine Großzahl von ihnen ist der Auffassung, dass dieses Ziel „unwichtig“ bzw. nur „bedingt wichtig“ sei. Möglicherweise spiegelt dieses Ergebnis aber auch die Grundeinstellung der Schüler zum Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe wider. Die Erwartungshaltung an den Englischunterricht, die vielleicht noch zu Beginn des Lernprozesses vorhanden war (z. B. Spaß und Freude am Erlernen fremder Sprachen mit dem Ziel der [interkulturellen] Kommunikation; Vermittlung von Strategien zum Erlernen weiterer Fremdsprachen), hat sich in den Augen der Schüler nicht erfüllt. Dieses recht **negative Ergebnis hinsichtlich des Erlernens weiterer Fremdsprachen** sollte aber nicht unbedingt als Hinweis darauf verstanden werden, dass die Schüler generell keine weiteren Fremdsprachen erlernen wollen, denn es darf nicht darüber hinweggesehen werden, dass immerhin 41,7 % der befragten Schüler in diesem Zusammenhang einen hohen Anspruch an den Englischunterricht formulieren. Dabei mag überraschen, dass 41 % der befragten Englischlehrer nicht der Ansicht sind, dass die Motivation zum Erlernen weiterer Fremdsprachen ein Ziel von Englischunterricht sei. Insgesamt lässt sich anhand dieses Ergebnisses die Notwendigkeit erkennen, die Relevanz von Mehrsprachigkeit stärker bewusst zu machen.

In Bezug auf **allgemeine Ziele und Inhalte von Englischunterricht** lässt sich zusammenfassend Folgendes festhalten: Nach wie vor richtet sich der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe zu einem hohen **Grad am Ideal einer *native-speaker*-Kompetenz** aus. Die Tatsache, dass gerade eine solche Kompetenz von Englischlehrern als ein hoch einzuschätzendes Ziel von Englischunterricht angesehen wird, lässt Einblicke in die unterrichtliche Praxis erahnen. Dabei muss der sprachliche Fehler in einem so gestalteten Unterricht zwangsläufig als negativ empfunden werden, und das Bestreben muss konsequenterweise auf seine Vermeidung gerichtet sein. Diese Vermutung wird durch die Ergebnisse in Bezug auf die „Vermittlung einer grammatischen Kompetenz“, die nicht wenige Englischlehrer und Schüler für „wichtig“ und „sehr wichtig“ erachten, bestätigt. Wenn ein Großteil der befragten Schüler unter dieser Prämisse unterrichtet wird, kann ihr Ergebnis hinsichtlich einer anzustrebenden *native-speaker*-Kompetenz nicht verwundern. Dass dies jedoch unter motivationalen Gesichtspunkten zu negativen Folgen bei den Schülern führt, ist ebenfalls verständlich. Somit lässt sich erklären, dass es nach Meinung vieler Schüler kein Ziel von Englischunterricht darstellen muss, zum Erlernen weiterer Fremdsprachen zu motivieren. Eine solche Haltung wi-

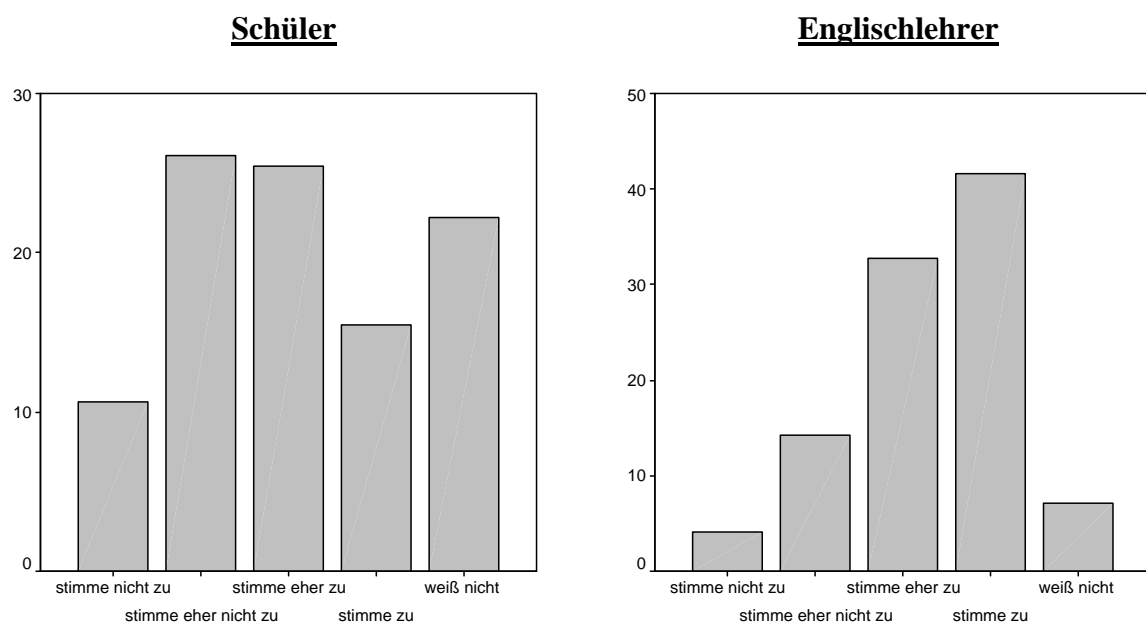
derspricht allerdings der Forderung, die in der Fachdidaktik zurzeit mehrheitlich vertreten wird und die Schocker-von Ditfurth wie folgt beschreibt:

Der Unterricht kann sich [...] nicht mehr an einem *native-speaker* Modell [sic] orientieren, sondern muss Kompetenzen fördern, die *intercultural speakers* auszeichnen. Diese Kompetenzen gehen weit über eine situationsangemessene, formal korrekte Sprachverwendung hinaus. (Schocker-von Ditfurth 2008:22)

Obwohl viele Schüler und Englischlehrer nach wie vor unrealistische Zielvorstellungen mit Englischunterricht verbinden, wird jedoch von einem Großteil der Befragten in der **Vermittlung einer kommunikativen Kompetenz** ein „wichtiges“ bzw. „sehr wichtiges“ Ziel gesehen. In Bezug auf die Vermittlung literarischer Inhalte besteht zwischen Englischlehrern und Schülern wenig Übereinstimmung. Während die Englischlehrer ihren Unterricht immer noch in der **Tradition der Auseinandersetzung mit literarischen Inhalten** durchführen, halten die Schüler dieses Ziel in einer Zeit zunehmender interkultureller Verständigung für weniger relevant. Sowohl bei Englischlehrern als auch bei Schülern ist eine eher **zurückhaltende Zustimmung zum Ziel „Wissen über Sprache“** zu konstatieren. Dies lässt darauf schließen, dass das mit diesem Ziel einhergehende Konzept der *language awareness* in der unterrichtlichen Praxis noch nicht in einem wünschenswerten Maße verankert ist.

Grafik 5: Außerschulisch erworbene Englischkenntnisse

(Außerschulisch erworbene Englischkenntnisse werden im Englischunterricht angemessen berücksichtigt.)



Große Mobilität und die Tatsache, dass Schüler – bedingt durch moderne Medien (z. B. Internet oder Musik) – vielfältige Zugänge zur englischen Sprache haben, sollte ein moderner Englischunterricht berücksichtigen, denn „die Interessen, Bedürfnisse und vor allem auch die Kenntnisse und Fähigkeiten, die Lernende [...] mit in die Schule bringen, sollten im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stehen“ (Haß 2006:22).

Auf diese Weise kann eine verstärkte Motivation bei den Schülern entstehen, wenn sie sich beispielsweise zielgerichtet im Internet informieren oder Songtexte verstehen wollen.

Wenn von 'Öffnung der Schule' die Rede ist, dann gilt dies besonders für das Fach Englisch, da Englisch als *lingua franca* (vgl. Einleitung) eine zentrale Rolle innerhalb einer anzustrebenden interkulturellen Kommunikation (vgl. Abschnitt 5.2) einnimmt. Den Schülern bietet sich in der heutigen Zeit eine Vielzahl von außerschulischen Situationen, in denen sie mit der englischen Sprache – hörend oder lesend – in Kontakt kommen. All dies prägt und erweitert die Sprachkompetenz der Schüler. Aus diesem Grund wäre es wünschenswert, dass Schüler diese außerhalb der Schule gewonnenen Englischkenntnisse in den Englischunterricht einbringen könnten. Besonders in einer Zeit zunehmender die Sprachgrenzen überschreitender Internet-Kommunikation kommen Schüler mit Formen der englischen Sprache in Kontakt, die mit den in der Schule vermittelten Sprachnormen nicht (immer) korrelieren. Da von den Schülern nicht verlangt werden kann, ihre englischen Sprachkenntnisse entsprechend einer Differenzierung 'schulisch – außerschulisch' einzusetzen, stellt sich für den Englischunterricht die Frage, inwieweit die außerschulisch erworbenen Englischkenntnisse eine angemessene Berücksichtigung im Englischunterricht finden können. Für einen modernen Englischunterricht sollte es außer Frage stehen, dass das in den verschiedenen außerschulischen Kontexten gelernte Englisch, das im Vergleich zu schulischen Kontexten einen größeren Anspruch auf Authentizität erhebt, für die Schüler gewinnbringend in den Unterricht einfließt. Der Blick in die unterrichtliche Praxis macht jedoch deutlich, dass dies nicht der Fall ist.

Was die befragten Englischlehrer betrifft, so geben 41,7 % an, dass außerschulisch erworbene Englischkenntnisse im Englischunterricht angemessen berücksichtigt werden, während über die Hälfte der Berücksichtigung außerunterrichtlich erworbener Sprachstrukturen eher ablehnend gegenübersteht. Merkwürdig erscheint, dass ein geringer Prozentsatz der befragten Lehrer (7,1 %) nicht weiß, ob die nicht schulisch erworbenen Englischkenntnisse im Englischunterricht berücksichtigt werden sollten. Man kann daraus schließen, dass sich diese Lehrer diesbezüglich keine Gedanken machen oder dass ihnen eine Differenzierung überhaupt nicht bewusst ist. Die hohe Anzahl derer, die der These zustimmen, dass außerschulisch erworbene Englischkenntnisse angemessen im Englischunterricht Berücksichtigung finden,

sollte deutlich machen, dass die Bedeutung der englischen Sprache in ihren vielfältigen Verwendungskontexten dazu beiträgt, ein Stück weit Authentizität im Englischunterricht zu ermöglichen. Folgerichtig wäre es wünschenswert, wenn der Englischunterricht

deshalb vermehrt außerschulische 'reiche' Lernumgebungen anbieten [würde], die die aktive Teilnahme in der authentischen Begegnung zwischen Sprechern unterschiedlicher Kulturen im geschützten, sicheren Raum ermöglichen, so dass die Schüler/innen die englische Sprache als *lingua franca* erfahren und mit ihr experimentieren können, um sich zu verstehen und voneinander zu lernen. (Schocker-von Ditfurth 2008:23).

Die Realisierung eines solchen Vorhabens erfordert allerdings Konsequenzen für die Fehlerkorrektur. Der sprachliche Fehler gehört zur authentischen Sprachanwendung. Eignen sich Schüler Strukturen an, die sie beispielsweise in Liedern 'gelernt' haben und die nicht unbedingt formal-grammatisch korrekt sind (*it don't matter), sollten diese nicht nur sanktionierend als falsch klassifiziert werden. Anhand derartiger Beispiele eröffnet sich die Möglichkeit, im Sinne des *language-awareness*-Konzeptes über die Funktion von der Norm abweichender Sprachstrukturen zu sprechen.

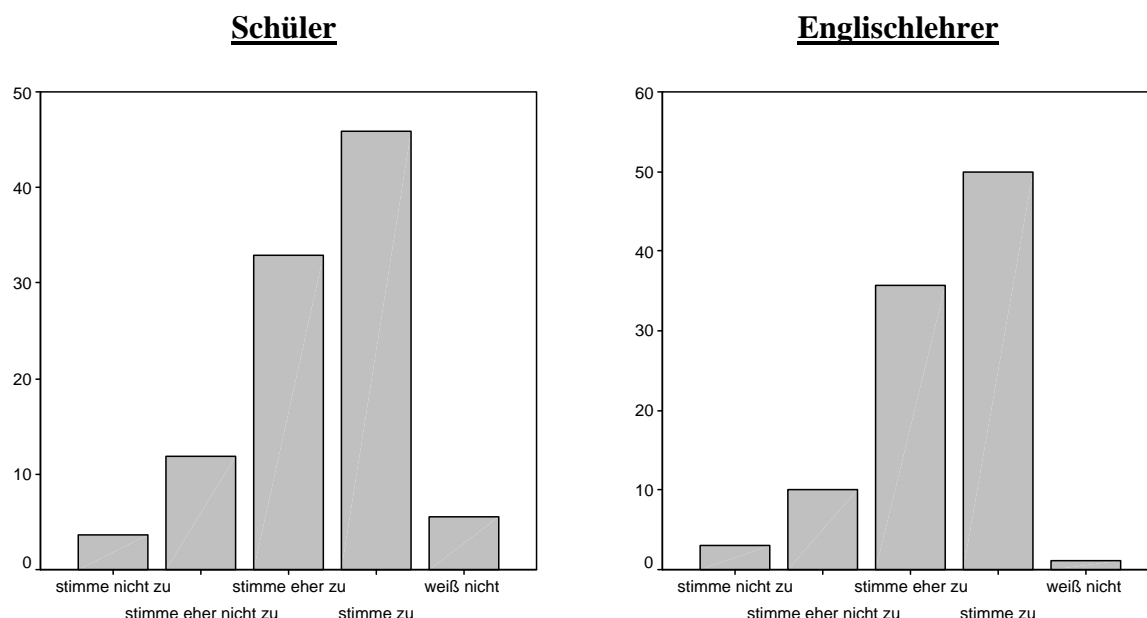
Auf Seiten der Schüler vertreten nur 15,5 % die Meinung, dass ihre **außerschulisch erworbenen Sprachkenntnisse** in ihrem Englischunterricht berücksichtigt werden. Ein Viertel der Befragten drückt diesbezüglich eher Skepsis aus, während 36,8 % deutlich die Auffassung vertreten, dass außerschulisch erworbene Sprachkenntnisse nicht angemessen im Englischunterricht berücksichtigt werden. In Bezug auf die Berücksichtigung außerschulisch erworbener Englischkenntnisse fällt in der Befragung der Schüler auf, dass fast ein Viertel der Befragten angibt, sie wüssten es nicht. Offen bleibt hier, ob dieses Ergebnis negativ oder positiv zu interpretieren ist. Negativ interpretiert würde es bedeuten, dass es den Schülern mehr oder minder gleichgültig ist, ob außerschulisch erworbene Englischkenntnisse angemessen berücksichtigt werden. Sie machen sich keine Gedanken darüber, weil sie eine eventuelle Nicht-Berücksichtigung ohnehin nicht ändern könnten. Positiv interpretiert würde dieses Ergebnis bedeuten, dass sich die Schüler vielleicht schon gar nicht mehr bewusst sind, was schulisch und was außerschulisch erworbene Englischkenntnisse sind. Sie benutzen das Englisch, das ihnen zur Verfügung steht, unabhängig davon, wann und wo sie es gelernt haben.

Zusammenfassend ist noch einmal auf die **Diskrepanz der Wahrnehmung zwischen Schülern und Englischlehrern** hinzuweisen. Die differierenden Ergebnisse sollten zum Anlass genommen werden, sich mit außerschulisch erworbenen Sprachkenntnissen intensiver zu beschäftigen. Besonders für den Bereich der schriftlichen Fehlerkorrektur kann es von großer Relevanz sein, ob die Englischlehrer tolerant genug sind, die außerschulisch erworbenen Englischkenntnisse zu akzeptieren, oder ob sie die Sprachkompetenz der Schüler ausschließlich

auf der Grundlage der im Englischunterricht erworbenen Strukturen beurteilen, was eine Reduktion authentischer Sprachkontakte und Sprechanlässe bedeuten würde.

Grafik 6: Bewusste Auseinandersetzung mit Sprache

(Im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe sollte neben der interpretatorischen Textarbeit eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache erfolgen.)

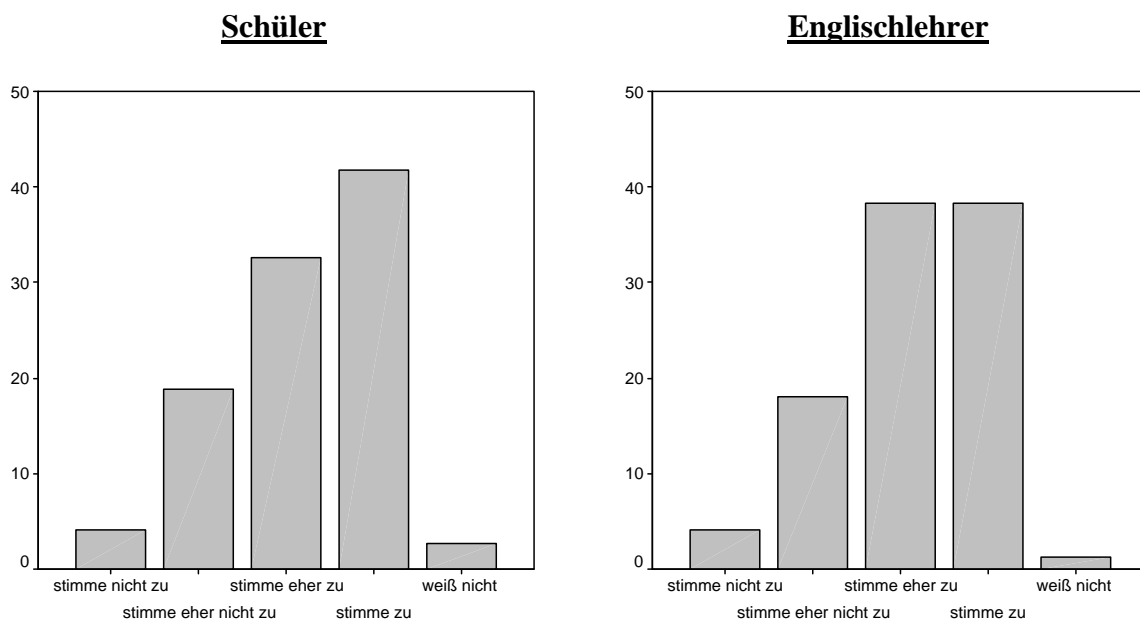


Im Zusammenhang der Diskussion über Ziele von Englischunterricht wurde bereits gezeigt, dass sich die Englischlehrer durchaus stark mit existierenden **Traditionen**, wie z. B. der Textanalyse, identifizieren, während Schüler diese eher für vernachlässigenswert halten. Mit dem vorliegenden Item wird die **Literaturarbeit** noch einmal aufgegriffen und mit dem Thema '**Auseinandersetzung mit Sprache**' in Kontrast gesetzt. Hier zeigt sich bei den Ergebnissen der befragten Englischlehrer ein nicht zu erwartendes Bild. Die Hälfte stimmt dafür, dass neben der interpretatorischen Textarbeit eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache – zu denken wäre hier z. B. an die Funktionsweisen von Sprache – erfolgen sollte. Lediglich 13,1 % sind damit nicht einverstanden. Auch die Schüler sprechen sich insgesamt dafür aus, die Oberstufenarbeit nicht ausschließlich auf die interpretatorische Textarbeit zu beschränken. Eine deutliche Mehrheit vertritt die Auffassung, dass im Englischunterricht eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache erfolgen sollte. Nur 15,6 % der befragten Schüler sind der Meinung, dass dies nicht Bestandteil des Englischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe sein sollte. Die Ergebnisse der Befragung decken sich insgesamt mit der Erkenntnis der fachdidaktischen Forschung, dass metasprachliches Wissen dem Sprachenlerner von Nutzen sein kann:

Strong metacognitive skills empower language learners: when learners reflect upon their learning, they become better prepared to make conscious decisions about what they can do to improve their learning. (Anderson 2008:99)

Bewusste Spracharbeit in den Englischunterricht zu integrieren eröffnet die Möglichkeit, sich kommunikationsorientiert in Bezug auf authentische Gesprächssituationen vorzubereiten. Darüber hinaus ist es durch eine generelle Schwerpunktverlagerung im Englischunterricht möglich, auch Schüler anzusprechen, die der reinen interpretatorischen Textarbeit nicht zugehört sind. Insgesamt führt eine Reduktion der bislang dominierenden Textarbeit zu einer größeren sprachlichen Authentizität im Unterricht. Damit soll jedoch nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass die interpretatorische Textarbeit nicht von Nutzen ist. Sie sollte als wertvoller Bestandteil eines modernen Englischunterrichts ebenso berücksichtigt werden wie die bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen, wobei beispielsweise an die Wirkung der Verwendung von Partizipien oder Infinitivkonstruktionen zu denken wäre.

Grafik 7: Intensive Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern
(Der Englischunterricht sollte sich intensiv mit sprachlichen Fehlern auseinandersetzen.)



Im Zusammenhang mit einer bewussten Auseinandersetzung mit Sprache ist die Frage aufzuwerfen, inwieweit Englischlehrer und Schüler eine Notwendigkeit sehen, sich intensiv mit sprachlichen Fehlern zu beschäftigen. Mehr als drei Viertel der befragten Englischlehrer sprechen sich für eine **intensive Fehlerthematisierung** aus. Immerhin steht aber knapp ein Viertel einer bewussten Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern eher ablehnend gegenüber.

Diese recht große Zahl erstaunt, da es auch in einer Zeit interkultureller Verständigung für einen gesteuerten Fremdsprachenerwerb eher ungewöhnlich ist, der Fehlerthematik keine Bedeutung beizumessen, denn durch eine bewusste **Auseinandersetzung mit den gemachten sprachlichen Fehlern** wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, die eigene Sprachkompetenz zu verbessern. Eine angemessene Sprachkompetenz ist auch in interkulturellen Kommunikationssituationen erforderlich, denn nur auf der Grundlage einer soliden Sprachbeherrschung können solche Kommunikationen erfolgreich gestaltet werden.

Bei den Schülern zeigt sich hinsichtlich der **intensiven** Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern ein deutliches Votum. Hier geben mehr als drei Viertel der Befragten an, dass sich der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe intensiv mit sprachlichen Fehlern beschäftigen sollte. Genau wie die Englischlehrer lehnt nur eine geringe Zahl von Schülern **eine intensive** Thematisierung sprachlicher Fehler ab. Die große Zustimmung der befragten Englischlehrer und Schüler legt allerdings die Vermutung nahe, dass der Wunsch nach einer intensiven Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern lediglich dazu führen soll, sie vollständig auszumerzen. Damit würde dem sprachlichen Fehler die gleiche Bedeutung zukommen wie in den 60er- und 70er-Jahren (vgl. Abschnitt 1.1). Es wäre hingegen wünschenswert, wenn man den sprachlichen Fehler aus einer anderen Perspektive als der des 'Versagens' betrachten und das vorhandene Interesse der Schüler an einer intensiven Beschäftigung mit sprachlichen Fehlern unterrichtlich nutzen würde. Gnutzmann skizziert in diesem Zusammenhang exemplarisch, wie Sprachbewusstsein im Zusammenhang mit sprachlichen Fehlern konkret im Oberstufenunterricht umgesetzt werden kann:

Eine Möglichkeit für fremdsprachliche Lerner, ihr Sprachbewußtsein in der Fremdsprache und das dazugehörige metasprachliche Wissen zu erweitern, könnte in der Analyse und im Nachvollzug des Sprachbewußtseins von muttersprachlichen Sprechern liegen. Da [...] der Schreibunterricht verstärkte metasprachliche Fähigkeiten erfordert, bietet sich ausgehend von der Systematik und Regelmäßigkeit von sprachlichen Fehlern beispielsweise eine Analyse von orthographischen Fehlern an. (Gnutzmann 1995b:274)

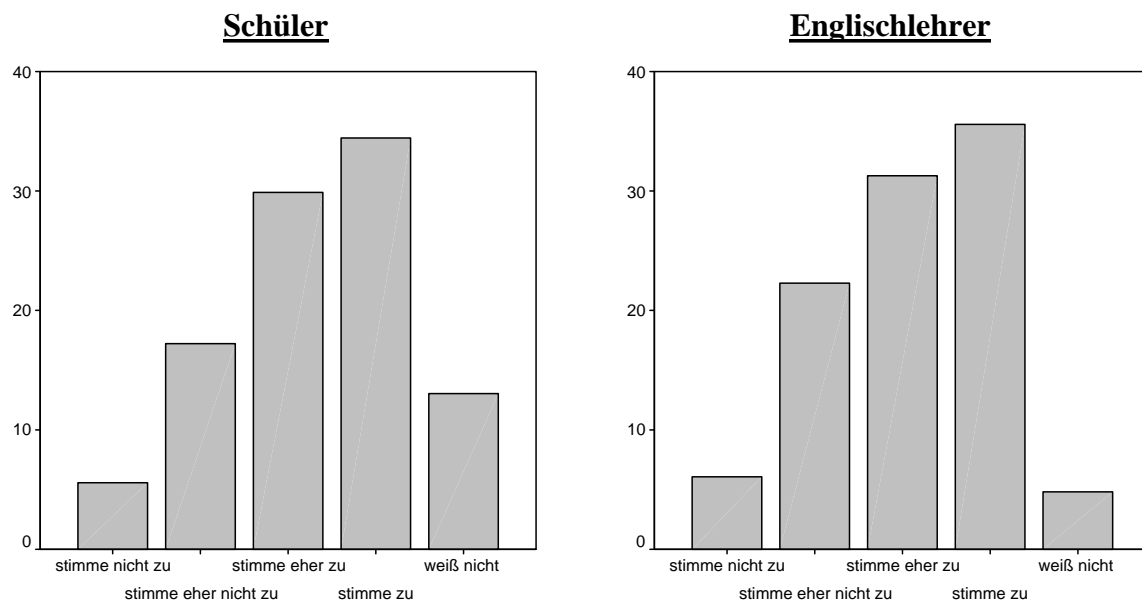
Der sprachliche Fehler wird dann seine negative Konnotation verlieren, wenn **die Lernprozesse der Schüler** bei der Fehlerkorrektur berücksichtigt und Fehler als 'Zwischenergebnis' auf dem Weg des Lernens gewertet werden. Die Beschäftigung mit sprachlichen Fehlern sollte das Ziel verfolgen, Schüler in ihren Sprachlernprozessen zu unterstützen, indem Fehler 'erklärt' und Hinweise auf ähnliche Fehlerquellen gegeben werden. Die „Entwicklung von Sprachbewusstsein muss Spaß machen, nicht zuletzt um das Umdenken im Hinblick auf Fehler zu erleichtern“ (Kleppin/Mehlhorn 2008:19). Insgesamt sollte auf diese Weise ein Strukturbewusstsein für die zu lernende Sprache geschaffen werden, d. h., dass die Schüler gram-

matische und lexikalische Kenntnisse reflektieren mit dem Ziel der **Entwicklung eines vertieften Sprachverständnisses**. Somit wäre den Schülern ein Instrument an die Hand gegeben, ihre Sprachproduktionen zu überprüfen und zu verbessern.

7.3.3.3 Schreiben

Grafik 8: Rolle des Schreibprozesses

(Dem Schreibprozess sollte im Englischunterricht eine wichtigere Rolle zukommen als dem fertigen Text.)



Im Verlauf dieser Arbeit wurde bereits auf die Wichtigkeit der **Schriftlichkeit im Englischunterricht** der gymnasialen Oberstufe hingewiesen. Wichtig zum einen, weil das Schreiben neben dem Hören, dem Lesen, dem Sprechen und der Sprachmittlung³⁷ eine der fünf Grundfertigkeiten ist, und zweitens – aus schuladministrativer Perspektive –, weil die Hälfte der zu bewertenden Schülerleistung mittels schriftlicher Klausuren gemessen wird.³⁸ Wenn von Leistungsmessung die Rede ist, dann bezieht sich das immer auf das Endprodukt 'Text',

³⁷ Sprachmittlung als fünfte Fertigkeit verweist auf den Wechsel von einem sprachbezogenen zu einem interkulturell-kommunikativen, weniger an sprachlicher Korrektheit orientierten Englischunterricht (vgl. hierzu auch Königs 2010).

³⁸ Die Funktion der schriftlichen Leistungsmessung beschreibt Nieweler (2010b:219) wie folgt: „Schriftliche Leistungen werden in der Schule vor allem durch Klassenarbeiten und Klausuren ermittelt. Sie sollen den Schülern die Gelegenheit geben, das im Rahmen eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts Gelernte in sinnvollen inhaltlich-thematischen und kommunikativen Situationen anzuwenden. Dies kann mündlich schwächeren oder zurückhaltenden Lernern die Chance bieten, gute Leistungen erzielen.“

meaning that the teacher will immediately correct any mistakes in grammar and language form, therefore not giving learners the opportunity to attend to their own weaknesses with either form or in conveying meaning. This approach not only ignores how meaning is developed, but it also fails to recognize that the writer, regardless of purpose or form, must go through a number of stages before producing a final text. (Gordon 2008:245)

Die von den Schülern verfassten Texte werden vielfach auf der Grundlage der drei Kriterien „Sprachrichtigkeit“, „Ausdrucksvermögen“ und „inhaltlicher Gehalt“ mit einer Note versehen. Dieses Verfahren wirft allerdings die Frage auf, ob die Komplexität der Schriftlichkeit, übrigens nicht nur im Englischunterricht bzw. in den (Fremd-)Sprachen, bei der Vergabe der Note eine entsprechende Berücksichtigung findet.³⁹ Die zu bewertenden Texte können von den Schülern nicht auf Knopfdruck produziert werden. Vielmehr sollte berücksichtigt werden, dass dem fertigen Text ein komplexer Prozess vorausgeht, der sich aus den Teilprozessen **„Planen, Formulieren, Überarbeiten“** zusammensetzt:

Da Lerner im Fremdsprachenunterricht ständig Texte produzieren sollen und diese häufig benotet werden, ergibt sich folgerichtig die Notwendigkeit, ihnen die Prozesshaftigkeit des Schreibens bewusst sowie die verschiedenen Teilprozesse des Schreibens transparent zu machen und zu üben. (Caspari 2005:136)

Wie wird die Prozesshaftigkeit des Schreibens im Englischunterricht von Schülern und Englischlehrern gesehen? Die Befragungsergebnisse hinsichtlich dieses Aspektes zeigen, dass dem Prozess des Schreibens durchaus die notwendige Relevanz zuerkannt wird. Mehr als die Hälfte der befragten Englischlehrer stimmen der These zu, dass dem Schreibprozess im Englischunterricht eine wichtigere Rolle zukommen sollte als dem fertigen Text. Auch bei den Schülern herrscht das Bewusstsein vor, dass die Wichtigkeit des fertigen Textes der Wichtigkeit des Schreibprozesses unterzuordnen ist. Über die Hälfte drückt dies aus, so dass insgesamt die in der Theoriediskussion beschriebene Komplexität des Schreibprozesses anerkannt wird:

Schreiben ist ein Operieren mit Gedanken, ihrem sprachlichen Ausdruck und einer entstehenden textuellen Struktur. Phasierung der Schreibarbeit (z. B. durch kooperative Vorbereitung, Planung, Überarbeitung) kann die dabei entstehende Komplexität reduzieren. (Portmann-Tselikas 2010:95)

³⁹ Nordrhein-Westfalen (vgl. Krause 2008) und Brandenburg (vgl. Schinschke/Weinert 2008) haben kriteriale Bewertungsraster entwickelt, die „Anforderungen für Sprache und Inhalt in Form von kriterialen Beschreibungen für jedes Leistungsniveau“ (Schinschke/Weinert 2008:21) definieren. Kleppin (2010:227) führt hierzu aus: „Das Kriterium Korrektheit steht im Zusammenhang mit anderen Kriterien wie z. B. syntaktische Komplexität, Breite des Wortschatzes, soziale und pragmatische Adäquatheit der Kommunikation, inhaltliche Angemessenheit, Umsetzung der Aufgabenstellung, kommunikativer Erfolg.“

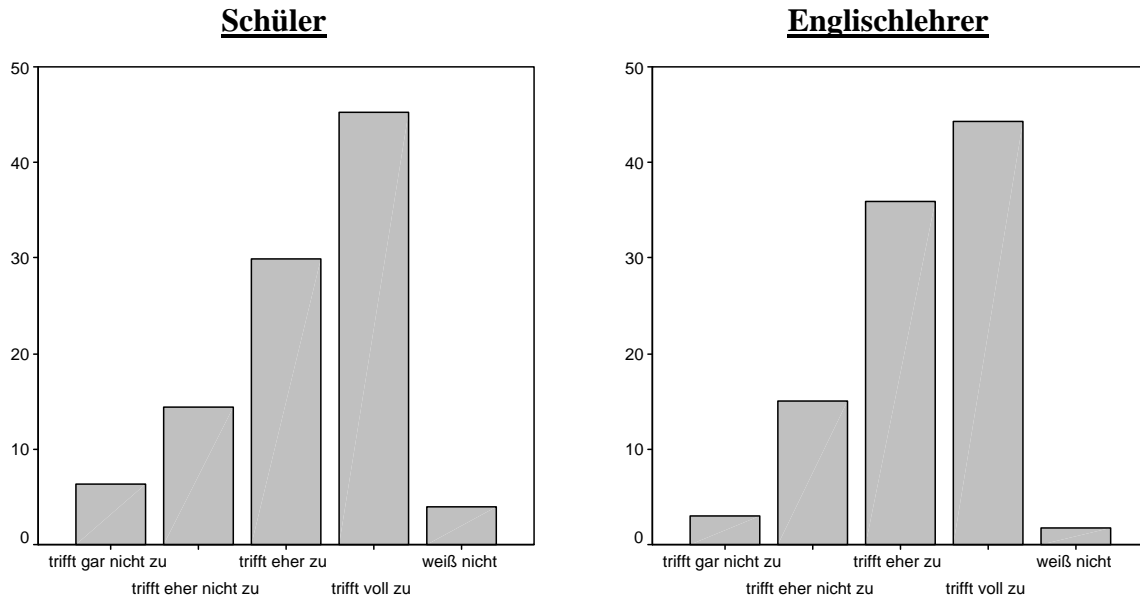
Das Ergebnis sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass über ein Viertel der befragten Englischlehrer der oben genannten These bezüglich der Wichtigkeit des Schreibprozesses nicht zustimmt. Daher darf es nicht verwundern, dass 22,7 % der Schüler eine ähnliche Haltung einnehmen. Die Fokussierung auf den fertigen Text und die damit einhergehende Leistungsbewertung stehen letztendlich im Zusammenhang mit einer Schwerpunktsetzung auf formal-sprachliche Korrektheit. In einem kommunikationsorientierten Englischunterricht sollte es aber darauf ankommen, die Bedeutung des sprachlichen Fehlers aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Es kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass ein **reflektierter Schreibprozess** u. a. zu einer Reduzierung sprachlicher Fehler beiträgt. Da die Entstehung eines 'guten' Texts allerdings nur über einen positiv gestalteten Prozess möglich ist, scheint es angeraten, sowohl die skeptischen Englischlehrer als auch die Schüler von der Relevanz eines strukturierten Schreibprozesses zu überzeugen: Aufgrund outputorientierter und kompetenzorientierter Bildungsstandards steht jedoch zu befürchten, dass die Notwendigkeit des Schreibprozesses nicht mehr angemessen beachtet wird, da er sich nur schwerlich objektiv messen lässt, denn „mit der Einführung von Bildungsstandards [soll] vor allem die Feststellung bzw. Überprüfung von Kompetenzen erreicht werden“ (Gnutzmann 2005:107). Dieser auf Leistung orientierte Ansatz lässt sich allerdings nicht mit den Kenntnissen der Theoriediskussion vereinbaren:

Feedback, if it is to be useful, will inspire writers to re-plan, re-draft, or re-edit their texts so as to best convey their intended meaning. The form of their writing, the grammar and vocabulary, are not attended to until the final draft. This delay in responding to grammar is one of the strengths of this approach as students are encouraged to express their ideas without their flow of thought being impeded by their concern for correctness. (Gordon 2008:245)

Grafik 9: Teilprozesse des Schreibprozesses

(Schüler-Item: Mir ist bekannt, dass das Schreiben ein dreigliedriger Prozess ist, bestehend aus Planen, Formulieren und Überarbeiten.)

(Lehrer-Item: Ich thematisiere mit meinen Schülern, dass das Schreiben ein dreigliedriger Prozess ist, bestehend aus Planen, Formulieren und Überarbeiten.)

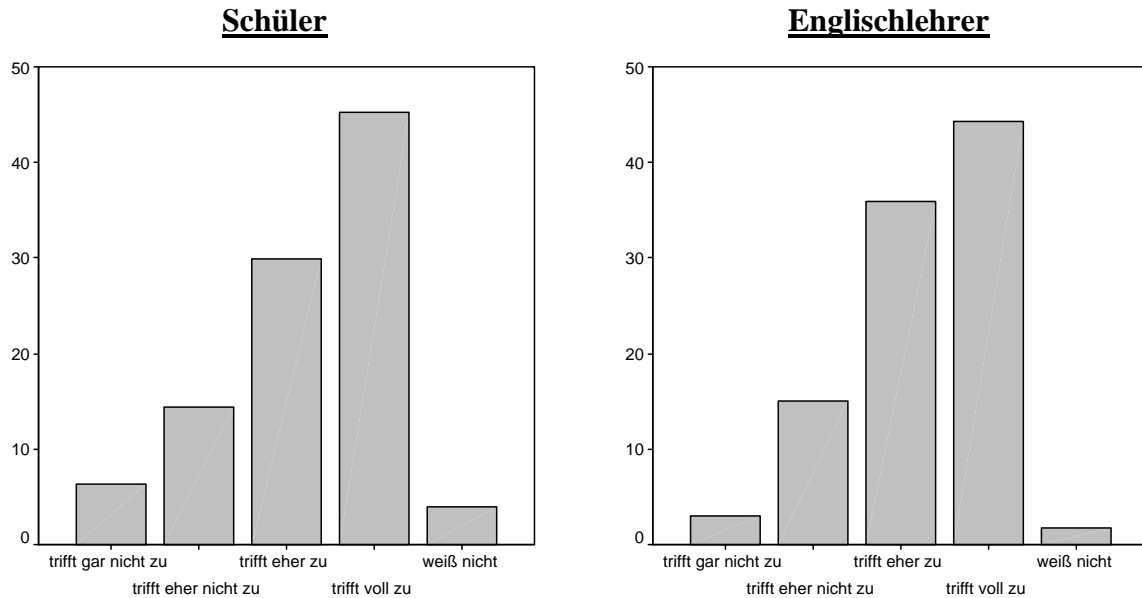


Dass die Wichtigkeit des Schreibprozesses insgesamt erkannt wird, macht die Befragung zu seinen Teilprozessen deutlich. Gefragt danach, ob Schülern und Englischlehrern bekannt sei, dass Schreiben ein dreigliedriger Prozess ist, geben drei Viertel der befragten Schüler an, dies sei der Fall, während 20,7 % der befragten Schüler aussagen, dass ihnen die oben beschriebene Dreiteilung (eher) nicht bekannt ist. Mit diesem Votum bestätigen sie die Position der Englischlehrer, von denen insgesamt 80,2 % der Auffassung sind, den dreigliedrigen Schreibprozess im Unterricht zu thematisieren. Mit Blick auf die angemessene Gestaltung des Schreibprozesses bleibt jedoch festzuhalten, dass es wünschenswert wäre, wenn alle Schüler über differenzierte Kenntnisse der Subprozesse verfügten, da es ihnen nur so möglich ist, einen reflektierten Schreibprozess zu initiieren, dessen Ergebnis dann in ein für sie positives Textprodukt münden kann.

Grafik 10: Unterrichtliche Thematisierung des Überarbeitungsprozesses

(Schüler-Item: Mein Englischlehrer thematisiert anhand von Beispielen die Wichtigkeit des Überarbeitens von Textproduktionen.)

(Lehrer-Item: Ich thematisiere anhand von Beispielen die Wichtigkeit des Überarbeitens von Textproduktionen.)



In Bezug auf die Thematik dieser Arbeit soll ein besonderes Augenmerk auf den Subprozess „**Überarbeiten**“ gelegt werden. Dieser bezieht sich allerdings nicht nur auf das Überarbeiten der sprachlichen Form. Während des Schreibens sollte auch der inhaltliche Gehalt der verfassten Texte überarbeitet werden. Konfrontiert mit der Frage, ob Englischlehrer anhand von Beispielen die Wichtigkeit des Überarbeitens von Textproduktionen thematisieren, gibt fast die Hälfte an, dies treffe für sie „voll“ zu. Für 35,9 % trifft immerhin noch „eher“ zu. 15 % der befragten Englischlehrer geben jedoch an, dass sie die Wichtigkeit des Überarbeitens „eher nicht“ thematisieren.

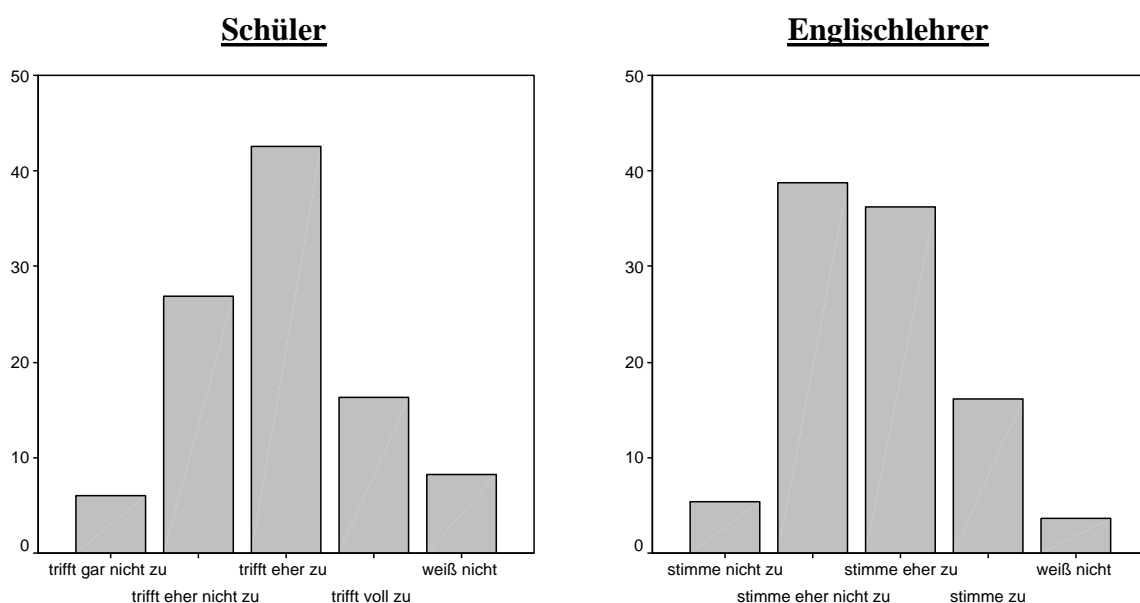
Blume stellt mit Blick auf den Französischunterricht fest, dass Lehrer die „Überarbeitungsphase seit Längerem stärker mit einer Vielzahl motivierender und bewusstseinsfördernder methodischer Varianten berücksichtigen“ (Blume 2008:6). Das Ergebnis der befragten Englischlehrer in Bezug auf den Überarbeitungsprozess kann Blumes Beobachtung nicht bestätigen. Die große Zahl derer, die den Überarbeitungsprozess nicht oder nur sporadisch thematisieren, ist vermutlich dadurch zu erklären, dass ihnen u. a. das notwendige *Know-how* fehlt. Während der Ausbildung zum Lehrer werden **Verfahren zur Überarbeitung schriftlicher Textproduktionen** weder in der ersten noch in der zweiten Phase angemessen thematisiert ungeachtet der Tatsache, dass Lehrer „may need to help their students develop monitoring skills“ (Anderson 2008:101).

Dass eine **intensive Thematisierung des Überarbeitungsprozesses im schulischen Alltag** zu kurz kommt, verdeutlichen ebenfalls die Ergebnisse der Schülerbefragung. 39,9 % der Schüler geben an, dass sie anhand von Beispielen mit der Wichtigkeit des Überarbeitens von Textproduktionen vertraut gemacht werden, während dies für über die Hälfte der befragten Schüler nicht zutrifft. Besonders vor dem Hintergrund der Wichtigkeit eines strukturierten Schreibprozesses, die sowohl die befragten Schüler als auch die Englischlehrer sehen, wäre es sinnvoll, Überarbeitungstechniken zu trainieren. Fehlende Strategien führen dazu, dass Schüler planlos 'drauflosschreiben', was dazu führt, dass sie „die gleichzeitige Fokussierung auf den Inhalt und dessen korrekte Form im Verlauf der Textproduktion kognitiv überfordert“ (Schocker-v. Dittfurth 2007:191). Um die Schüler jedoch mit ihren inhaltlichen und sprachlichen Schwächen nicht alleinzulassen, sollte der Überarbeitungsprozess verstärkt in die unterrichtliche Arbeit des Englischunterrichts aufgenommen werden. Da die Sprachrichtigkeit nach wie vor einen ausschlaggebenden Aspekt bei der Leistungsmessung darstellt (vgl. Abschnitt 6.2), erscheint es umso dringlicher, den Schwerpunkt auf den Überarbeitungsprozess zu legen, „denn ohne eine gründliche, Inhalt, Gedankenführung, Textkohärenz und Sprache überprüfende und ggf. korrigierende Textrevision während und am Ende des Schreibprozesses kann man nicht zu gelungenen Textprodukten gelangen“ (Blume 2008:6).

Grafik 11: Vorbereitung der nachschulischen Schreibpraxis

(Schüler-Item: Die schulische Schreibpraxis im Englischunterricht bereitet mich auf nachschulische Verwendungssituationen im Bereich des Schreibens vor.)

(Lehrer-Item: Die schulische Schreibpraxis im Englischunterricht bereitet die Schüler auf nachschulische Verwendungssituationen im Bereich des Schreibens vor.)



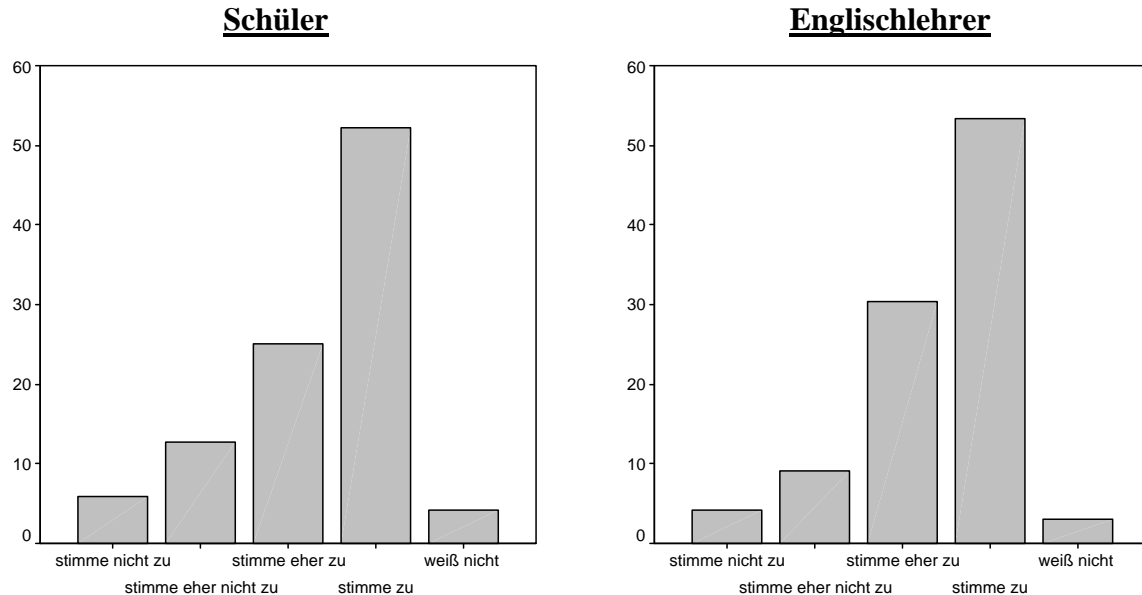
Sprachrichtigkeit und folglich die Benotung sprachlicher Leistung werden im Englischunterricht zu einem großen Teil über die Schriftlichkeit gemessen. Die Schriftlichkeit sollte aber nicht nur im Sinne der Notengebung von Relevanz sein. Vielmehr sollte der Englischunterricht die Schüler auf schriftlich zu erledigende Aufgaben vorbereiten, die sie nach ihrer Schulzeit erwarten. Die Befragungsergebnisse der Schüler in Bezug auf die **Vorbereitung der nachschulischen Schreibpraxis** sind dabei vor dem Hintergrund zu sehen, dass sie selbst noch nicht über außerunterrichtliche Bedürfnisse urteilen können. Ihre in den Ergebnissen zum Ausdruck kommenden Einstellungen dürften eher auf Erfahrungen anderer Personen (z. B. Eltern, Geschwister, Freunde) beruhen. 8,3 % der befragten Schüler drücken die fehlende Erfahrung dann folgerichtig mit der „weiß nicht“-Kategorie aus. Lediglich 16,3 % der befragten Schüler sind der Auffassung, dass sie die schulische Schreibpraxis im Englischunterricht auf nachschulische Verwendungssituationen im Bereich des Schreibens vorbereitet. Während für 42,6 % eine Vorbereitung nur „eher“ zutrifft, drücken 32,8 % aus, dass die im Englischunterricht stattfindende Schreibpraxis nicht auf nachschulische Schreibbedürfnisse vorbereitet. Mit diesem Ergebnis bestätigen die Schüler die Forderung von Heimes/Knapheide nach „mehr beruflichem Anwendungs- und Handlungsbezug von Schule im Allgemeinen und gymnasialem Fremdsprachenunterricht im Besonderen“ (Heimes/Knapheide 2008:39).

Überraschend ist das Ergebnis befragten Englischlehrern. Auch wenn nur – oder sollte man bei den Englischlehrern von 'immerhin' sprechen? – 3,6 % die „weiß nicht“-Kategorie angekreuzt haben, so zeigt dies allein bereits die Unsicherheit in Bezug auf die Angemessenheit der schulischen Schreibpraxis. Darüber hinaus stimmen lediglich 16,1 % der These zu, dass die schulische Schreibpraxis des Englischunterrichts auf nachschulische Schreibsituationen vorbereitet. 36,3 % drücken mit ihrer „stimme eher zu“-Entscheidung Skepsis aus, die von 38,7 % der befragten Englischlehrer untermauert wird, da sie hinsichtlich einer Vorbereitung auf nachschulische Verwendungssituationen im Bereich des Schreibens „eher nicht“ zustimmen (5,4 % der Englischlehrer stimmen gar nicht zu). Dieses Ergebnis macht deutlich, dass **Veränderungen in der Schreibpraxis des Englischunterrichts** notwendig erscheinen. Veränderungen sollten besonders mit Blick auf den verstärkten Einbezug **authentischer Schreibanele** gesehen werden. In Bezug auf die Schreibpraxis im Englischunterricht lassen sich zwei grundlegende Schreibformen unterscheiden: textanalytisches und kreatives Schreiben. Für den Klausurbereich beschränken sich Schreibaufgaben vorwiegend auf textanalytische Aspekte. Seit nunmehr 30 Jahren beherrscht die sogenannte Textaufgabe den schriftlichen Leistungsnachweis im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Diese Aufgabenform gibt aber nicht differenziert über die geforderten und zu bewertenden sprachlichen Fä-

higkeiten Auskunft. Im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation (vgl. Abschnitt 5.2) scheint es angeraten, Schüler auf **vielfältige Kommunikationssituationen** vorzubereiten (z. B. Austausch eigener Standpunkte zu bestimmten Themen, Abgabe von Erklärungen hinsichtlich bestimmter Themenbereiche, Einholen von Erkundigungen). Der Schreibunterricht im Englischunterricht sollte Schüler darauf vorbereiten, „Sprache in ihrer pragmatischen Funktion zu benutzen“ (Schart 2005:125). Die Ergebnisse der Befragung lassen jedoch vermuten, dass solche Ziele durch die schulische Schreibpraxis im Englischunterricht nicht realisiert werden.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sollte die schulische Schreibaufgabe, repräsentiert durch die Textaufgabe, vor dem Hintergrund obiger Ausführungen sehr kritisch gesehen werden. Kritisch deshalb, weil sie „nicht mehr kommunikativen Standards entspricht“ (Schröder 2007:213). Daher besteht die Notwendigkeit, die schulische Schreibaufgabe den Erfordernissen außerschulischer Schreibprodukte, insbesondere im Hinblick auf das Abfassen von Lebensläufen, Bewerbungsschreiben oder geschäftlicher Korrespondenz, anzupassen.

Grafik 12: Fehlerfreies Verfassen von Englischklausuren
(Englischklausuren sollten möglichst fehlerfrei verfasst werden.)



Hinsichtlich der Einstellung der befragten Schüler und Englischlehrer zur Forderung eines fehlerfreien Verfassens von Englischklausuren zeigt sich insofern ein überraschendes Ergebnis, als dass es bei den befragten Gruppen nahezu identisch ist. Über 80 % der befragten Englischlehrer stimmen der These zu, Englischklausuren sollten möglichst fehlerfrei verfasst werden. Lediglich 3 % kommen bezüglich dieser Frage zu keinem persönlichen Urteil. Die

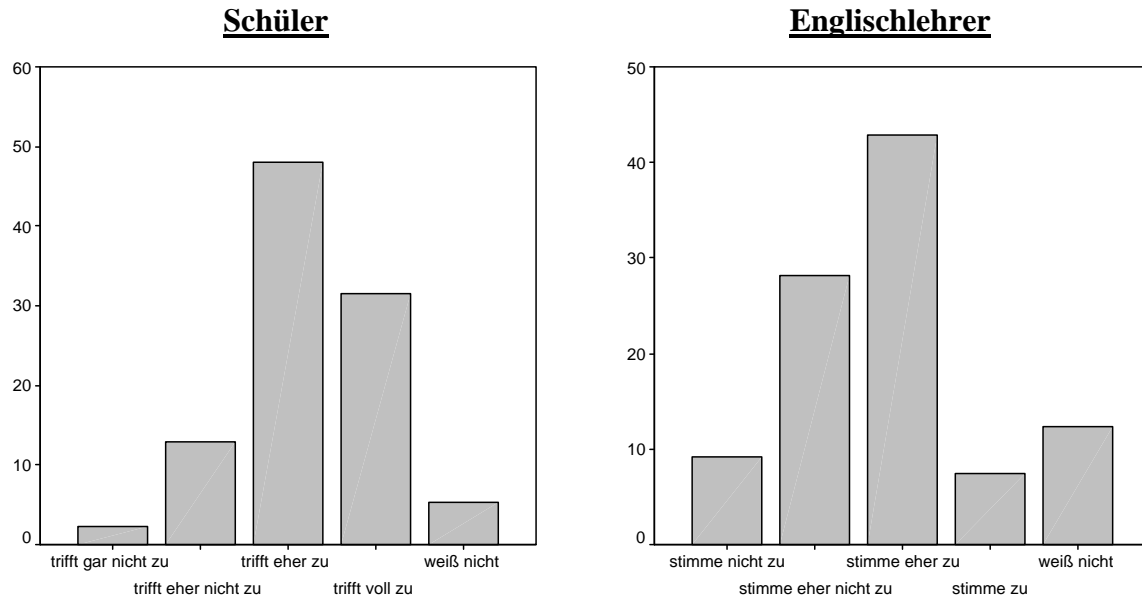
Englischlehrer sprechen sich somit mit deutlicher Mehrheit dafür aus, dass Englischklausuren möglichst fehlerfrei zu verfassen sind. Auch wenn dieses Ergebnis vor dem Hintergrund ihres beruflichen Selbstverständnisses zu interpretieren ist (vgl. hierzu Tönshoff 2005:6), verdeutlicht es doch, dass eine Vielzahl von Englischlehrern in der Präsenz des Fehlers immer noch etwas Negatives und damit Auszumerzendes sieht. In diesem Zusammenhang überrascht das Ergebnis der befragten Schüler. Es wäre anzunehmen, dass sie den sprachlichen Fehler eher dulden als ihre Englischlehrer. Doch es zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit den sprachlichen Fehler in einer Englischklausur nicht toleriert. So stimmen 52,2 % der Schüler der These zu, dass Englischklausuren möglichst fehlerfrei verfasst werden sollten. Lediglich 12,7 % stimmen „eher nicht zu“, während nur 5,8 % der befragten Schüler der Auffassung sind, dass Englischklausuren nicht fehlerfrei verfasst werden müssen. Dieses Ergebnis lässt sich einerseits dadurch erklären, dass fehlerhafte Englischklausuren mit Sanktionen verbunden sind. Es kann darüber hinaus davon ausgegangen werden, dass die Einstellung der Englischlehrer zu sprachlichen Fehlern nicht ohne Wirkung auf ihre Schüler bleibt. Da den Schülern die **'Wichtigkeit' einer fehlerlosen Textproduktion** deutlich gemacht wird, sehen sie es als ihre primäre Aufgabe, dieses Ziel zu erreichen. Schließlich geht es im Endeffekt um die Bewertung ihrer Englischklausuren. Das vorliegende Ergebnis kann daher durchaus als Indiz dafür gewertet werden, dass die Schüler in hohem Maße durch die Einstellungen ihrer Englischlehrer geprägt sind, was die These von Moir/Nation stützt: „In most traditional classroom contexts, the teacher is seen as an authority figure, and learners are generally required to comply with teacher expectations in their learning behaviour“ (Moir/Nation 2008:170).

Da viele Schüler allerdings den hohen Zielen ihrer Englischlehrer nicht entsprechen können, darf es nicht verwundern, dass der Englischunterricht bzw. der Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe insgesamt keinen guten Ruf genießt. Insgesamt wird immer noch ein zu großes Gewicht auf die Sprachrichtigkeit gelegt. Aber die Konzentration auf eine primär auf Fehlerreduktion ausgerichtete Textproduktion kostet die Schüler wichtige Energien, die ihnen dann in anderen relevanten Bereichen, wie z. B. der Anordnung von Ideen, der Strukturierung des Textes oder der Reflexion hinsichtlich stilistischer Aspekte, fehlen. Eine ausschließlich auf Fehlerfreiheit abzielende Textproduktion steht daher im Widerspruch zu den Erkenntnissen der aktuellen fachdidaktischen Forschung zur Schreibdidaktik (vgl. Fix 2008).

Grafik 13: Einschätzung der schriftlichen Sprachkompetenz der Schüler

(Schüler-Item: Meine derzeitige Sprachkompetenz im Englischen reicht aus, kommunikativen Anforderungen im schriftlichen Bereich zu genügen.)

(Lehrer-Item: Die derzeitige Sprachkompetenz der Schüler im Englischen reicht aus, kommunikativen Anforderungen im schriftlichen Bereich zu genügen.)



Der nach wie vor **hohe Stellenwert des Fehlers** lässt vermuten, dass es um die Sprachkompetenz deutscher Oberstufenschüler nicht unbedingt zum Besten bestellt ist. Daher scheint es sinnvoll zu eruieren, inwieweit Schüler ihre eigene Sprachkompetenz sowie Englischlehrer die ihrer Schüler im schriftlichen Bereich einschätzen. Auf die Frage, ob die **derzeitige Sprachkompetenz der Schüler** im Englischen ausreiche, um kommunikativen Anforderungen im schriftlichen Bereich zu genügen, drücken 42,9 % der befragten Englischlehrer mit einem „stimme eher zu“ doch ihre Zweifel aus. 37,4 % von ihnen vertreten nicht die Auffassung, dass die Sprachkompetenz der Schüler ausreiche. Es ist daher zu vermuten, dass den Schülern diese negativen Einschätzungen von ihren Englischlehrern auch kommuniziert werden, so dass auf diese Weise „ein wertschätzender Zugang zum Schüler“ (Willenbring 2008:48) kaum realistisch erscheint. Ein solcher Zugang ist jedoch unerlässlich für ein positives Arbeiten im Unterricht:

Bestimmen Wärme und Freundlichkeit, wechselseitiger Respekt, Selbstachtung, Vertrauen sowie Kooperations- und Hilfsbereitschaft das Miteinander, dann fühlen sich die Schüler ermutigt und sie sind in der Regel auch engagierter bei der Sache. (Klingen 2009b:22)

Die Ergebnisse der befragten Englischlehrer stehen – erwartungsgemäß – in starker Opposition zu den Schülerergebnissen. Während ihnen die Englischlehrer ein eher schlechtes

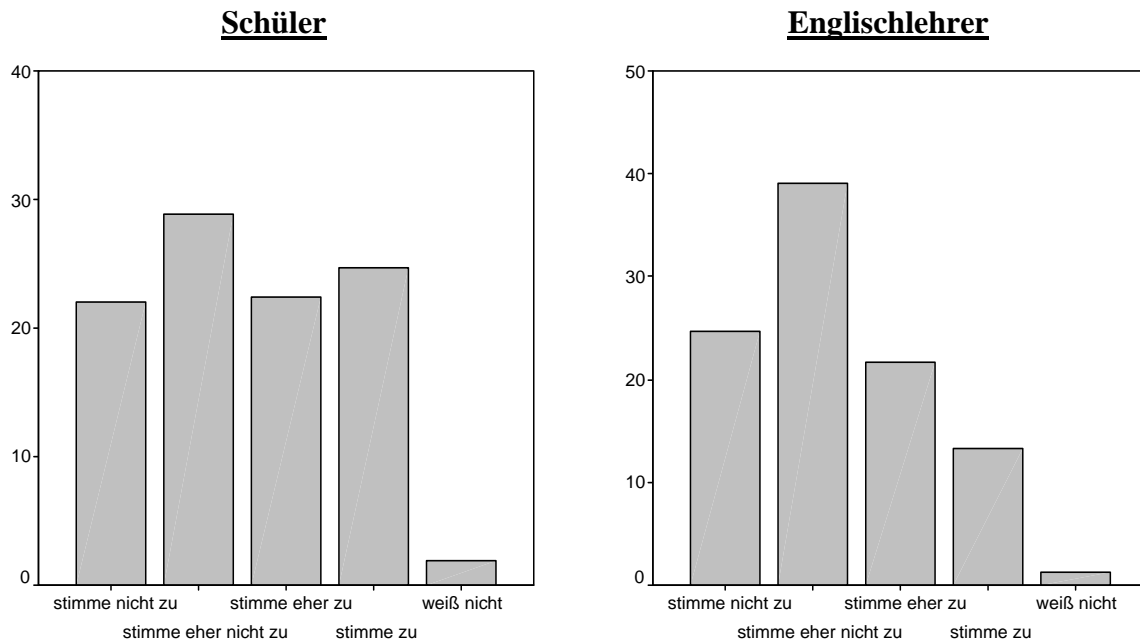
Zeugnis ausstellen, ist die **Selbsteinschätzung der Schüler hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz im schriftlichen Bereich** wesentlich optimistischer. Auch wenn fast die Hälfte der Schüler (47,9 %) mit leichten Zweifeln ihre Sprachkompetenz als ausreichend erachtet, gibt fast ein Drittel der befragten Schüler an, dass ihre Englischkenntnisse kommunikativen Anforderungen im schriftlichen Bereich genügen. Lediglich 2,3 % vertreten die Meinung, dass dies für sie „gar nicht“ zutreffe, während 12,8 % diese Einschätzung „eher nicht“ für zutreffend halten. Insgesamt scheint es angeraten, die bestehende positive Grundeinstellung der Schüler zu stärken und auszubauen, besonders unter Berücksichtigung einer gelingenden Kommunikation, bei der es primär darauf ankommt, „dass Sachverhalte, Inhalte, Einstellungen und Motive sach- und adressatengerecht artikuliert werden können“ (Hallet 2008:4).

Gemessen an der Tatsache, dass Englischlehrer den sprachlichen Fehler immer noch für sehr bedeutend halten, kann ihr Ergebnis kaum überraschen. Allerdings trägt eine derartige Haltung der Englischlehrer nicht dazu bei, „die Motivation zur schriftlichen Kommunikation aufrecht zu halten“ (Blume 2008:2). Eine von den Englischlehrern erwartete hohe Sprachkompetenz, die sie u. a. mehr oder minder über eine niedrige Fehlerzahl definieren, wird von vielen Schülern nicht erreicht, so dass deren Sprachkompetenz im Hinblick auf kommunikative Aufgaben für nicht ausreichend gehalten wird. Eine solche vereinfachte Sichtweise wird der Komplexität der Thematik jedoch nicht gerecht. Wenn die Korrektur von Englischklausuren lediglich der administrativ vorgeschriebenen Leistungsbewertung dient, ist die Einschätzung der Englischlehrer durchaus nachvollziehbar. Die von ihnen gesteckten Ziele, formuliert in den sogenannten Erwartungshorizonten, bilden die Grundlage für die Entscheidung, ob die kommunikativen Aufgaben in Schülerklausuren angemessen erfüllt werden oder nicht. Werden diese Ziele von den Schülern nicht erreicht, ist deren Sprachkompetenz als unzureichend zu charakterisieren. Vielfach wird dabei übersehen, dass die **Qualität der sprachlichen Abweichungen** entscheidend dazu beiträgt, inwieweit eine sprachliche Äußerung als unverständlich einzustufen ist. Diesbezüglich ist der Auffassung Gehrings (2004:193) zuzustimmen, der davon ausgeht, dass nur wenige sprachliche Fehler so gravierend sind, dass die Mitteilungsabsicht nicht mehr gewährleistet ist. Die befragten Schüler scheinen sich dieser Tatsache stärker bewusst zu sein als die Englischlehrer. Insgesamt ist es begrüßenswert, dass die Schüler eine **positive Selbsteinschätzung** vornehmen. Mit diesem Selbstbewusstsein und der darin implizierten Motivation ließe sich im Unterricht fruchtbar arbeiten. Solange das allerdings von Seiten der Englischlehrer nicht anerkannt wird, scheint eine sinnvolle Kooperation beider Seiten kaum möglich.

7.3.3.4 Mehrsprachigkeit

Grafik 14: Englisch als allgemeine Verständigungssprache

(Im Zeitalter zunehmender interkultureller Begegnung reicht es aus, Englisch als allgemeine Verständigungssprache zu können.)



Mehrsprachigkeit ist ein sprachenpolitisch bedeutsames Thema (vgl. hierzu ausführlich Bausch *et al.* 2004). Da für die meisten Schüler Englisch die erste in der Schule zu erlernende Fremdsprache ist, sollte es u. a. Aufgabe des Englischunterrichts sein, die Schüler zum **Erlernen weiterer Fremdsprachen** zu motivieren. Die fachdidaktische Diskussion (vgl. Abschnitt 5.3) hat gezeigt, dass trotz der dominanten Stellung des Englischen weitere Fremdsprachenkenntnisse notwendig sind, um sich in einer multikulturellen Welt zurechtzufinden. Dies sollte ein moderner Englischunterricht berücksichtigen ungeachtet der Tatsache, dass vielfach die Meinung vertreten wird, Englisch allein genüge, um in den vielfältigen Kommunikationssituationen bestehen zu können. Schon vor dem Hintergrund verschiedener durch Sprachen geschaffener Identitäten kann Englisch als alleinige Verständigungssprache nicht ausreichen. In Abschnitt 7.1.2 wurden die in der Bundesrepublik derzeit gültigen administrativen Vorgaben unter dem Aspekt der Realisierung eines Mehrsprachigkeitskonzeptes analysiert. So wurde im Hessischen Lehrplan beispielsweise die „besondere Bedeutung“ (Hessisches Kultusministerium 2003:2) von Mehrsprachigkeit hervorgehoben.

In diesem Zusammenhang wurden die Schüler und Englischlehrer befragt, ob es ihrer Auffassung nach ausreiche, Englisch als allgemeine Verständigungssprache zu beherrschen. Die deutliche Mehrheit der Englischlehrer vertritt die Position, dass das nicht der Fall ist. Auch

wenn eine Vielzahl der befragten Englischlehrer der **sprachpolitischen Forderung nach Mehrsprachigkeit** nachkommt, hätte ein noch deutlicheres „stimme nicht zu“-Votum erwartet werden können, besonders im Hinblick auf die eingangs formulierten Zielvorstellungen. Darüber hinaus erstaunt es, dass insgesamt 36,2 % der befragten Englischlehrer kein klares Bekenntnis zu einem Mehrsprachigkeitskonzept abgeben. Ein derartiges Meinungsbild macht deutlich, dass die Bestrebungen zur Mehrsprachigkeit auf Seiten der Lehrer eher gering sind. Viele verkennen die Relevanz einer mehrsprachigen Ausbildung, die Hallet wie folgt beschreibt:

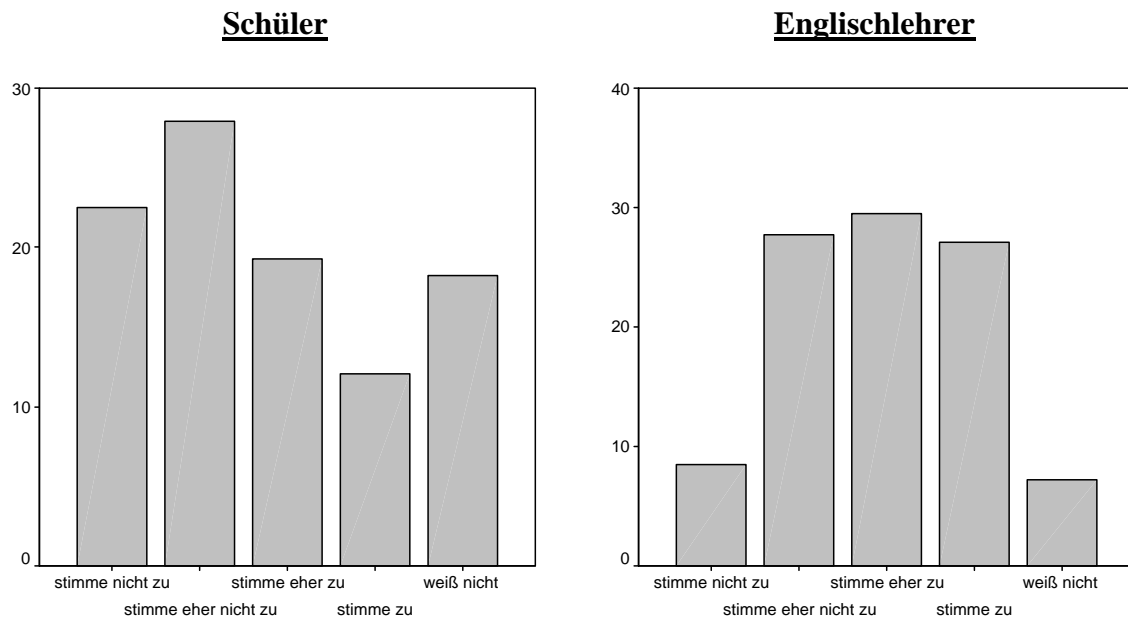
Die Fähigkeit zur Partizipation an mehrsprachigen Diskursen und zur Integration in mehrsprachige, diversifizierte Gesellschaften ist daher ein gesellschaftliches und ein didaktisches Desiderat, das als Frage der sprachlichen Öffnung von Schule, aber auch des Fremdsprachenunterrichts selbst betrachtet werden muss. (Hallet 2008:3)

Es stellt sich die Frage, warum so viele Englischlehrer der Mehrsprachigkeit doch eher ablehnend gegenüberstehen. Es kann kaum angenommen werden, dass sie wirklich davon überzeugt sind, Englisch reiche in einer globalisierten Welt aus, die vielfältigen interkulturellen Begegnungen sprachlich zu meistern. Möglicherweise wird mit diesen Ergebnissen die Angst oder die Unsicherheit der Englischlehrer deutlich, dass sie den Anforderungen einer angemessenen unterrichtlichen Umsetzung einer Mehrsprachigkeitspolitik nicht genügen könnten. Diese Angst scheint nicht unbegründet, wenn man sich bei mangelnden zeitlichen und materiellen Ressourcen Kataloge ansieht, die ohne Frage wichtige und richtige Anforderungsprofile einer Mehrsprachigkeitsdidaktik und -methodik postulieren (vgl. hierzu exemplarisch Gnutzmann 2004:49). Deshalb wäre es wünschenswert, wenn Theorie und Praxis Hand in Hand und schrittweise zur Realisierung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik und -methodik beitragen würden. Darüber hinaus sollten vor allem die **Lehrerbildung** (sowohl die erste als auch die zweite Phase) ebenso wie die **Fort- und Weiterbildung** aktiv werden.

Bei den befragten Schülern stellt sich die Einstellung zu Mehrsprachigkeit im Vergleich zu den Englischlehrern etwas anders dar. Über die Hälfte der befragten Schüler lässt durch ihr Votum erkennen, dass sie insgesamt für die Realisierung von Mehrsprachigkeit votieren. Es sollte aber nicht verkannt werden, dass 22,4 % der Schüler die Möglichkeit nicht ganz ausschließen, dass Englisch als allgemeine Verständigungssprache ausreichen könnte, während fast ein Viertel der befragten Schüler die Position vertritt, dass es für interkulturelle Begegnungen ausreiche, Englisch als allgemeine Verständigungssprache zu beherrschen. Somit steht fast die Hälfte der befragten Schüler einer Mehrsprachigkeit skeptisch gegenüber.

Insgesamt widerspricht die Auffassung der Schüler der Feststellung Kollmeyers (2007:259), die „Mehrsprachigkeit auf Schüler- wie Lehrerseite anerkannt und wertgeschätzt“ sieht. Das negative Ergebnis ist vielmehr als Indiz dafür zu werten, dass die Schüler nach sieben bis neun Jahren des Lernens von Fremdsprachen derer überdrüssig sind.

Grafik 15: Kooperation mit anderen fremdsprachlichen Fächern
(Der Englischunterricht sollte im Bereich der Fehlerkorrektur mit anderen fremdsprachlichen Fächern zusammenarbeiten.)



Die neuere Fremdsprachenforschung zu Mehrsprachigkeit schlägt u. a. die **Kooperation unter verschiedenen fremdsprachlichen Fächern** vor (vgl. exemplarisch Jessner 2008:236), wobei es ausdrücklich um eine Zusammenarbeit geht und nicht darum, dass die Fachdidaktiken der einzelnen fremdsprachlichen Fächer in eine gesamtfremdsprachliche Didaktik aufgelöst werden.

Dass 18,2 % der befragten Schüler bei diesem Item die „weiß nicht“-Kategorie angekreuzt haben, darf nicht verwundern. Immerhin handelt es sich bei einer fächerübergreifenden Konzeption hinsichtlich der Fehlerkorrektur um ein relativ komplexes Handlungsfeld, das Grundlagenwissen erfordert, über das die Schüler nicht verfügen können. Dies zeigt sich darin, dass sich nur 12,1 % der Schüler eine Zusammenarbeit mit anderen fremdsprachlichen Fächern vorstellen können. 19,3 % können sich eine Kooperation vorstellen, drücken durch ihre „stimme eher zu“-Position allerdings eine gewisse Zurückhaltung aus. Über die Hälfte der befragten Schüler vertritt die Position, dass der Englischunterricht im Bereich der Fehlerkorrektur nicht mit anderen fremdsprachlichen Fächern zusammenarbeiten sollte. Dieses Ergeb-

nis darf aufgrund der immer noch im Unterricht existierenden **negativen Einstellung zu sprachlichen Fehlern** nicht verwundern. Möglicherweise drückt sich in der großen Zahl derer, die eine Kooperation für nicht sinnvoll erachten, die Angst aus, dass sich eine Zusammenarbeit mit anderen fremdsprachlichen Fächern weiter negativ auf die Bewertung ihrer sprachlichen Leistung auswirkt. Die ablehnende Haltung zu fächerübergreifendem Arbeiten kann darüber hinaus als Indiz dafür gewertet werden, dass eine **fremdsprachenfächerübergreifende Kooperation**, besonders im Bereich der Fehlerkorrektur, als wenig realisierbar angesehen wird. Es wäre daher angebracht, den Schülern bewusst zu machen, dass das Ziel einer Kooperation gerade nicht in einer strikteren Fehlerkorrektur besteht, sondern vielmehr darin, dass ihnen durch eine Zusammenarbeit fremdsprachlicher Fächer das Erlernen der Fremdsprachen, das unweigerlich mit sprachlichen Fehlern einhergeht, erleichtert werden kann.

Dies zu realisieren bedarf einer Bereitschaft aller Fremdsprachenlehrer. In Bezug auf die befragten Englischlehrer lässt sich festhalten, dass neben den 29,5 %, die der Effizienz einer Kooperation im Bereich der Fehlerkorrektur „eher“ zustimmen, 27,1 % einer Zusammenarbeit uneingeschränkt zustimmen. Dieses relativ positive Ergebnis wird dadurch untermauert, dass nur 8,4 % der befragten Englischlehrer einer Kooperation nicht befürworten. Ein Viertel äußert sich skeptisch hinsichtlich einer Zusammenarbeit im Bereich der Fehlerkorrektur.

Hallet spricht dem traditionellen „Nebeneinander der Fremdsprachen im schulischen Bereich“ seine Tauglichkeit ab, da ein so gestalteter Fremdsprachenunterricht „nicht auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Gesellschaften des 21. Jahrhunderts“ (Hallet 2008:3) vorbereitet. Das Ergebnis der Englischlehrer lässt sich eventuell dadurch erklären, dass viele kein weiteres fremdsprachliches Fach unterrichten und somit eine Kooperation als schwierig betrachten. Darüber hinaus kann eine unzureichende Lehrerausbildung verantwortlich gemacht werden, da beispielsweise an den universitären Seminarangebote zur Fehlerkorrektur eher selten sind (vgl. Fußnote 32). Die Zurückhaltung lässt sich möglicherweise auf die bestehende Gefahr der Vergrößerung des Interferenzproblems zurückführen. Gerade in der **Interferenzproblematik** liegt jedoch das Potenzial, mit Schülern gemeinsam über Sprachen (z. B. deren Aufbau oder deren Funktionsweisen) ins Gespräch zu kommen und somit ein Sprachbewusstsein zu entwickeln, durch das eine erhöhte Sensibilisierung hinsichtlich des sprachlichen Fehlers erreicht werden kann. Aber eine durch die Zusammenarbeit befürchtete Sprachmischung verdeutlicht, dass eine *native-speaker*-Kompetenz weiterhin als Grundlage für anzustrebende sprachliche Ziele dient. Eine Kooperation fremdsprachlicher Fächer ist ohne Zweifel mit organisatorischen Problemen verbunden. Sie sollte dennoch eingegangen werden, da

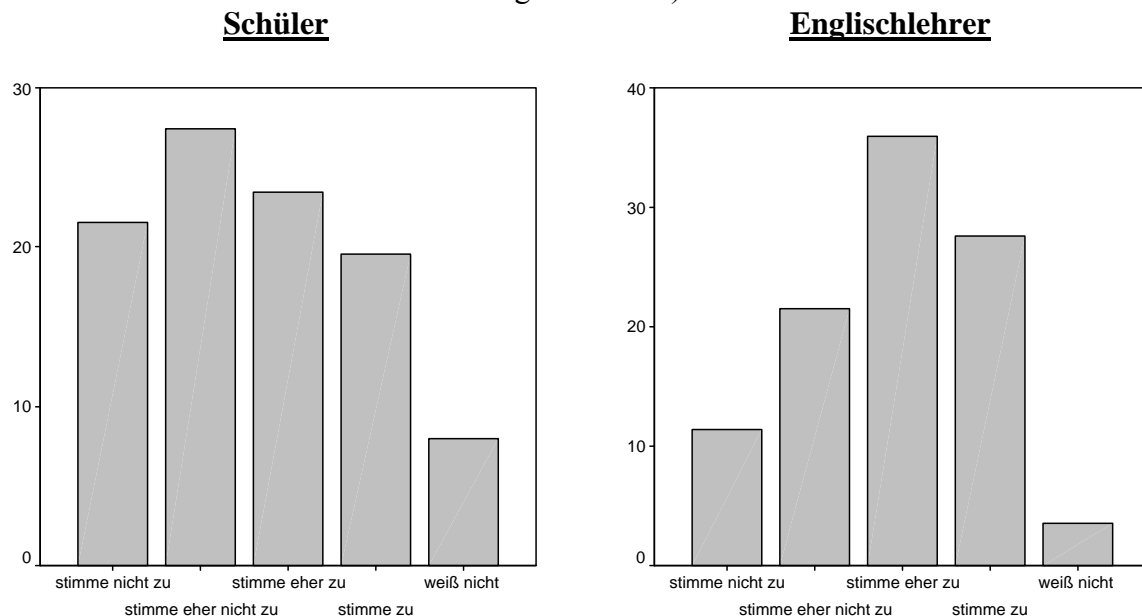
sich eine intensive Zusammenarbeit fremdsprachlicher Fächer beispielsweise auf dem Gebiet der Fehlerkorrektur für die Schüler lernpsychologisch positiv auswirken kann. Die **bewusste Thematisierung sprachlicher Fehler** unter Bezugnahme auf andere sprachliche Fächer kann bei den Schülern zu der Erkenntnis führen, dass es unmöglich ist, eine Sprache zu lernen, ohne Fehler zu machen. Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung stützen partiell die Ergebnisse einer von Kollmeyer durchgeführten Untersuchung hinsichtlich der Zusammenarbeit der Sprachfächer. Sie kommt zu dem Schluss, dass die „Versuche einer Koordination, z. B. in allen Sprachfächern [...], im Sande verlaufen [sind]“ (Kollmeyer 2007:263). Deshalb scheint es angeraten, die Skepsis der am Unterricht Beteiligten zu reduzieren, anstatt wertvolle Energien auf die Fragestellung zu verwenden, warum eine Kooperation nicht erstrebenswert erscheint – und eine nicht geringe Anzahl von Englischlehrern drückt noch Zweifel hinsichtlich einer Kooperation im Bereich der Fehlerkorrektur aus. Vielmehr wäre es sinnvoll, diese Energien dahingehend einzusetzen, die bestehenden Synergieeffekte zwischen den einzelnen Sprachen hervorzuheben und in unterrichtspraktische Vorschläge umzusetzen:

Fehleranalyse und Fehlerkorrektur sind Handlungsfelder, in denen Lehrende die Wirksamkeit mehrerer sprachlicher Systeme in Rechnung stellen und sich bei der Beurteilung von Schülerleistungen neu orientieren müssen. (Quetz 2004:186)

Dass über die Hälfte der befragten Englischlehrer einer fremdsprachenfächerübergreifenden Fehlerkorrektur zustimmt, darf mit der Hoffnung verbunden werden, dass sich die Lehrer anderer Fremdsprachen (für den schulischen Bereich dürfte es sich hier zurzeit vorwiegend um Französisch- und Spanischlehrer handeln) einer kooperierenden Fehlerkorrektur nicht verschließen.

Grafik 16: Gebrauch des Deutschen (als Muttersprache)

(In das Lehren und Lernen der englischen Sprache sollte Deutsch [als Muttersprache] einbezogen werden.)



Die Mehrsprachigkeitsdiskussion sollte sich nicht ausschließlich auf fremdsprachliche Fächer konzentrieren, sondern auch die Muttersprache einbeziehen. Der **Rückgriff auf die Muttersprache** beim Erlernen von Fremdsprachen ist von jeher kontrovers diskutiert worden. Nicht erst seit Butzkamms Forderung einer „aufgeklärten Einsprachigkeit“ erhält Deutsch (als Muttersprache) durchaus eine Daseinsberechtigung im Englischunterricht. Damit soll an dieser Stelle allerdings nicht dafür plädiert werden, die deutsche Sprache als gleichwertige Unterrichtssprache im Englischunterricht einzusetzen. Im Zusammenhang mit der Korrektur sprachlicher Fehler erscheint sie jedoch als wertvolle Hilfe, da es unbestritten ist, dass die Muttersprache einen starken Einfluss auf das Erlernen von Fremdsprachen hat, was Butzkamm trefflich erkennt:

Die Muttersprache ist [...] das Instrument zur Erschließung fremder Sprachen, ihrer Bedeutungen, ihrer grammatischen Formen und Funktionen, der Dechiffrierschlüssel, der den schnellsten, den sichersten, den genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bildet – solange, bis diese sich selbst weiterbauen kann. (Butzkamm 2003:179)

Vor diesem Hintergrund erscheint der Vergleich der Ergebnisse der Schüler- und Englischlehrerbefragung interessant. Zu vermuten wäre gewesen, dass sich die Schüler insgesamt durchaus für den Einbezug des Deutschen – für die meisten Schüler in der gymnasialen Oberstufe die Muttersprache – aussprechen, während die Englischlehrer der Nutzung der deutschen Sprache eher ablehnend gegenüberstehen. Die Befragung zeigt jedoch, dass, obwohl

sich ein Drittel der befragten Englischlehrer gegen die Verwendung des Deutschen ausspricht, insgesamt 63,4 % für die **Integration der deutschen Sprache** in den Englischunterricht votieren. Von diesen 63,4 % stimmen der Nutzung der deutschen Sprache sogar 27,5 % vorbehaltlos zu, wobei durch dieses Votum nicht erfasst werden kann, welchen Anteil die deutsche Sprache im Unterrichtsgeschehen einnimmt. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass die große Anzahl derer, die der Nutzung des Deutschen zustimmt, lediglich dadurch zu erklären ist, dass die Vermittlung von Sachverhalten (hier besonders im Bereich der Grammatik) um ein Vielfaches leichter ist, wenn sie auf Deutsch erfolgt. Nicht selten ist von Englischlehrern zu hören, dass man sich des Deutschen bedient, bevor man lange und für Schüler unverständliche Erklärungen auf Englisch gibt.

Vor dem Hintergrund der Funktion, die die Muttersprache beim fremdsprachlichen Lernprozess ausüben kann, macht die Befragung deutlich, dass eine große Zahl unterrichtender Englischlehrer die Vorzüge des Einbezugs der Muttersprache, wie sie in den Theoriediskussionen der Fachdidaktik beschrieben werden und die im Folgenden stellvertretend von Weskamp dargestellt werden, noch nicht zu nutzen vermögen:

Die Verwendung des Deutschen ist [...] eine wichtige Lernstrategie, die Schülern hilft, die Fremdsprache zu verstehen und zu produzieren, die ihnen Sicherheit vermittelt und die sie letztlich unabhängiger von der Lehrkraft macht. (Weskamp 2008:7)

Weskamp weist darüber hinaus darauf hin, dass die **Mediation**, also „die Vermittlung zwischen Menschen, die nicht in der Lage sind, einander direkt zu verstehen“ (Weskamp 2008:6), von der Kultusministerkonferenz als obligatorisches Könnensziel für den mittleren Schulabschluss beschrieben wird (vgl. hierzu auch Königs 2010; de Florio-Hansen 2008; Sarter 2008). In Bezug auf das Erreichen eines solchen Lernziels ist die ablehnende Haltung vor allem auf Seiten der befragten Englischlehrer kontraproduktiv.

Die Verwendung der Muttersprache lässt sich in der Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern hervorragend nutzen. In der Bewusstmachung unterschiedlich funktionierender Sprachsysteme lassen sich besonders **interferenzanfällige Sprachstrukturen** thematisieren und mit interessanten Beispielen illustrieren. So lässt sich im Bereich der Syntax folgendes Beispiel anführen: Die *Hühner füttern die Eltern*. Jeder Schüler weiß, wer in diesem Satz ausführendes Subjekt der Fütterungshandlung ist. Da die Satzstellung im Deutschen flexibler als im Englischen ist, wäre eine wörtliche Übersetzung des Satzes *The hens feed the parents* formalgrammatisch zwar nicht zu beanstanden, inhaltlich würde dieser Satz hingegen wenig Sinn machen. Anhand dieses einfachen Beispiels kann den Schülern verdeutlicht werden, dass die englische Sprache mangels erkennbarer Flexionen eine striktere Satzstellung hat als das

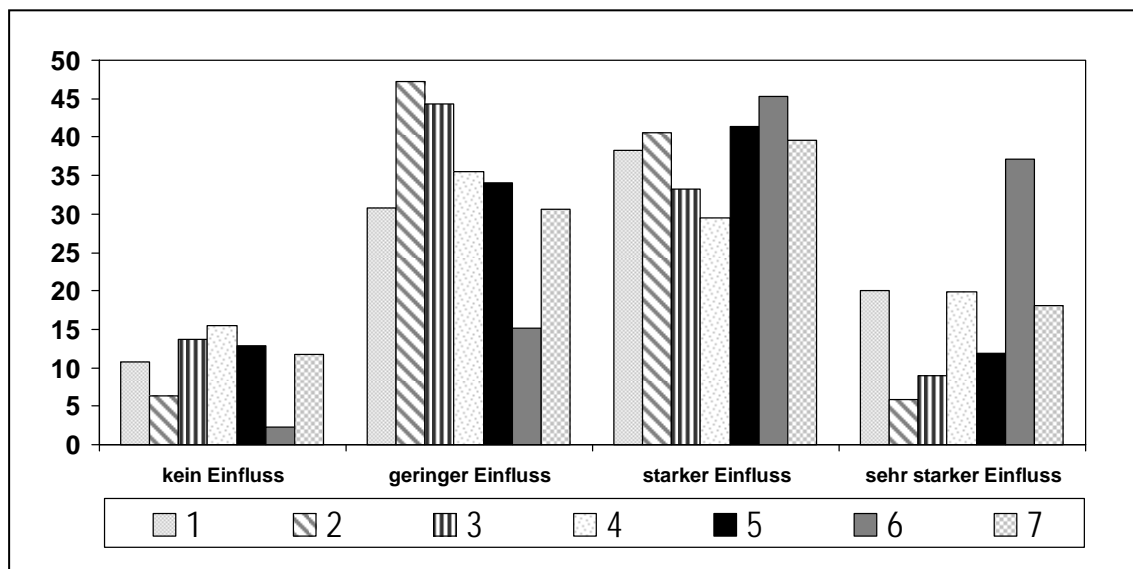
Deutsche. Will man die Schüler darüber hinaus dafür sensibilisieren, dass Fehler durchaus auch positive Effekte erzielen können – wer lacht nicht gerne über gelungene Versprecher? –, dann müsste man sie nur bitten, den Satz *The hens feed the parents* zu visualisieren. Die entstehenden Bildprodukte würden zur Erheiterung aller beitragen. Auf diese Art kann eine Fehlerkorrektur in den Unterricht integriert werden, die sich nicht ausschließlich streng an systemlinguistischen Regeln orientiert, sondern die durchaus eine positive **affektive Komponente** beinhaltet.

7.3.3.5 Fehler

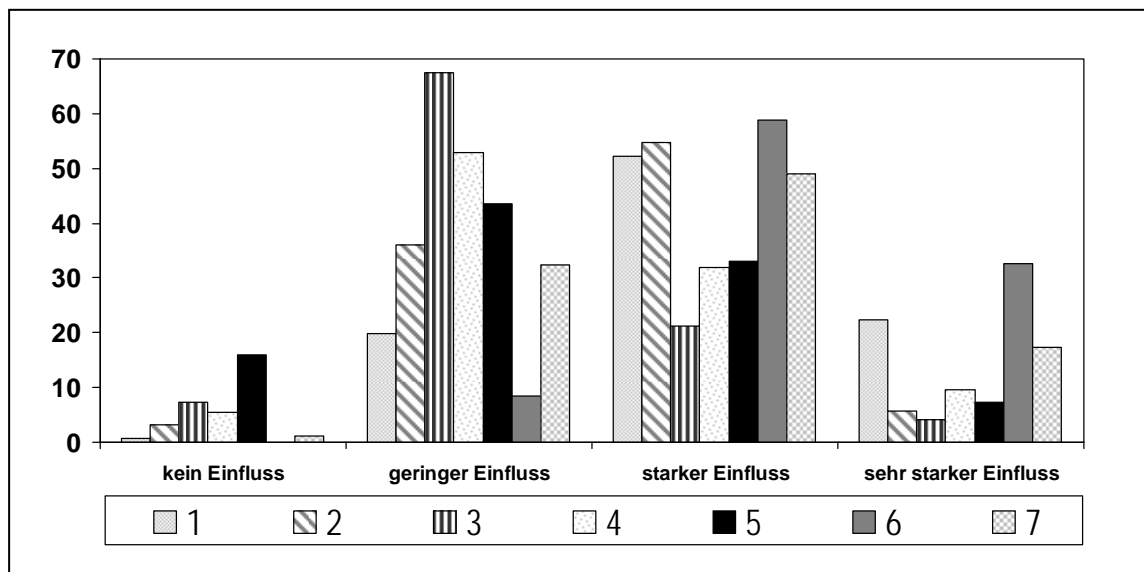
Grafik 17: Fehlerursachen

(Geben Sie an, welchen Einfluss Ihrer Meinung nach die folgenden Fehlerursachen auf den Sprachlernprozess des Englischen haben.)

Schüler



- 1: Muttersprachliche Einflüsse
- 2: Einflüsse, die aus der Fremdsprache selbst resultieren
- 3: Einflüsse anderer gelernter Fremdsprachen
- 4: Sprachliche Fehler der Lehrer
- 5: Lernmaterialien
- 6: Flüchtigkeiten/Unkonzentriertheit
- 7: Noch nicht bekannte Sprachstrukturen

Englischlehrer

Kenntnisse über die Entstehungsursachen von sprachlichen Fehlern sind eine wichtige Komponente für eine sinnvolle Weiterarbeit mit ihnen. Nur über dezidierte Ursachenkenntnisse lassen sich Methoden zu einer Weiterbeschäftigung mit sprachlichen Fehlern erarbeiten. Die Befragung der Schüler und Englischlehrer zeigt, dass beide Gruppen bei den meisten der vorgegebenen Ursachen zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen. Ein deutliches Ergebnis liefert die Einschätzung der Muttersprache als Fehlerursache. Sowohl die Schüler als auch die Englischlehrer sind davon überzeugt, dass **muttersprachliche Einflüsse** als Fehlerursache auf den Sprachlernprozess des Englischen gelten. Dabei ist besonders das Lehrervotum sehr aussagekräftig. Insgesamt 79,5 % der befragten Englischlehrer vertreten die Auffassung, dass sich muttersprachliche Einflüsse „stark“ bzw. „sehr stark“ fehlerfördernd auf den Sprachlernprozess auswirken.

Das Schülervotum ist mit 58,4 % im Vergleich zum Lehrervotum zwar etwas weniger deutlich, dennoch registriert über die Hälfte der befragten Schüler einen negativen Einfluss der Muttersprache auf die zu lernende Fremdsprache.⁴⁰ Es fällt allerdings auf, dass immerhin 41,6 % der befragten Schüler „keinen“ bzw. nur einen „geringen“ Einfluss der Muttersprache

⁴⁰ Die von Ellis (1994:302) zusammengetragenen Forschungsergebnisse diverser Untersuchungen geben konkret Auskunft über die Quantität L1-induzierter Fehler im Bereich der L2-Grammatik. Bezogen auf die verschiedenen Bereiche, in denen muttersprachlicher Transfer stattfinden kann, argumentiert Ellis, dass sich der muttersprachliche Einfluss auf alle Bereiche, jedoch am stärksten auf den Bereich der Aussprache auswirke. Im Sinne einer in Kapitel 2 definierten *lingua-franca*-Funktion des Englischen wird als Lernziel nicht mehr die Ausbildung eines muttersprachlichen Akzents ausgegeben. Dennoch darf die Verständlichkeit nicht außer Acht gelassen werden. Jenkins spricht sich daher dafür aus, im Bereich der Phonetik drei Bereiche einer größeren Aufmerksamkeit zu widmen, um das Kriterium der Verständlichkeit zu erfüllen: *core sounds*, *unclear stress* und *articulatory setting* (vgl. hierzu Jenkins 2006).

auf den Sprachlernprozess des Englischen sehen. Dies mag damit zu begründen sein, dass sich diese Schüler nicht darüber bewusst sind, dass sie muttersprachlich geprägte Sprachstrukturen falsch in der fremdsprachlichen Produktion verwenden. Beide Ergebnisse, sowohl die eindeutig konstatierte Einflussnahme der Muttersprache auf den Sprachlernprozess des Englischen auf Seiten der Schüler und der Englischlehrer als auch die relativ große Unkenntnis der interferenziellen Ursachen auf Seiten der Schüler, verdeutlichen, dass die Muttersprache, und für viele der befragten Schüler ist dies Deutsch, in das Lehren und Lernen der englischen Sprache integriert werden sollte, um beispielsweise Strukturunterschiede im morphosyntaktischen Bereich oder im Bereich des Wortschatzes zu thematisieren. Mit Blick auf die Verwendung des Deutschen beim Erlernen von Fremdsprachen hat die Befragung bereits gezeigt, dass die **Integration des Deutschen in die Lehr- und Lernprozesse des Englischen** weder von den befragten Schülern noch von den Englischlehrern überzeugend vertreten wird, was sich dadurch erklären lässt, dass die Nutzung des Deutschen als wesentliche Fehlerquelle gesehen und folglich aus dem unterrichtlichen Geschehen verbannt wird. Besonders das negative Votum der Schüler lässt darauf schließen, dass ihnen die unterrichtliche Praxis den Rückgriff auf die Muttersprache nicht gestattet.

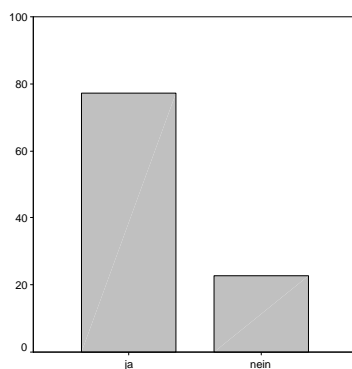
In Bezug auf den Einfluss, den die **zu lernende Fremdsprache** auf den Sprachlernprozess der Schüler – und damit verbunden auf die Einstellung zu Fehlern – hat, differieren die Ergebnisse von Schülern und Englischlehrern. Während über die Hälfte der Lehrer die Strukturen der zu lernenden Fremdsprache durchaus als Fehlerquelle erkennt, sehen die befragten Schüler hierin „keinen“ bzw. nur einen „geringen“ Einfluss. Das Ergebnis verdeutlicht, dass die 'Gefahr', die das Englische in Bezug auf die Lernprozesse der Schüler birgt, von diesen nicht erkannt wird. Das trifft auch auf die vorgegebenen Ursachen „Einflüsse anderer gelernter Sprachen“ und „sprachliche Fehler der Lehrer“ zu. Bezogen auf diese Ursachen, gibt ein Großteil der befragten Schüler an, dass sie „keine“ oder nur „geringe“ Bedeutung für ihren Sprachlernprozess haben. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass viele der befragten Schüler nicht wahrnehmen können oder wahrnehmen wollen, dass beispielsweise andere Fremdsprachen ursächlich für die Existenz von Fehlern im Sprachlernprozess des Englischen sein können. Dieses Ergebnis erstaunt insofern, als viele Schüler sicherlich bereits französische Wendungen oder Schreibweisen in ihren englischen Textproduktionen verwendet haben, die dann von ihren Englischlehrern als falsch gekennzeichnet wurden. Dass in diesem Bereich verschiedene Wahrnehmungen zwischen Schülern und Englischlehrern existieren, legt den Schluss nahe, dass beispielsweise die Interferenzproblematik nicht bzw. nicht ausgiebig genug thematisiert wird (vgl. hierzu die obigen Ausführungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik).

Während 60,6 % der befragten Englischlehrer einen „starken“ bzw. „sehr starken“ Einfluss, der aus der Fremdsprache selbst resultiert, konstatieren, vertritt die überwiegende Zahl der befragten Englischlehrer die Auffassung, dass andere gelernte Fremdsprachen nur peripher ursächlich für die Existenz von Fehlern sind. Die hohe Zahl derer, die beispielsweise einen „geringen“ Einfluss sehen, mag darin begründet liegen, dass sie lediglich eine Fremdsprache unterrichten und somit die Bewertung des Einflusses einer anderen Sprache auf den Sprachlernprozess des Englischen nicht kompetent einschätzen können.

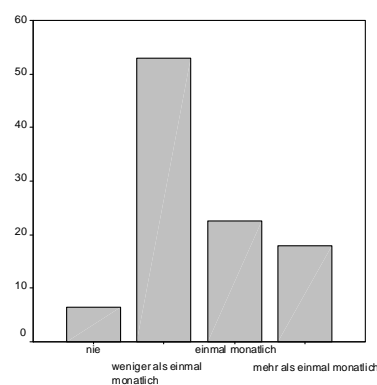
Als interessant ist das Schülervotum zu **sprachlichen Fehlern ihrer Lehrer**⁴¹ zu bewerten. 50,9 % der befragten Schüler sind davon überzeugt, dass sprachliche Mängel ihrer Englischlehrer nicht ursächlich für ihre eigenen Fehler sind. Dieses Votum erlaubt zwei Interpretationen: Es legt die Vermutung nahe, dass die Schüler die Fehler registrieren, sie aber nicht an einen Einfluss auf ihre Sprachkompetenz glauben. Darüber hinaus ist es möglich, dass sie

41

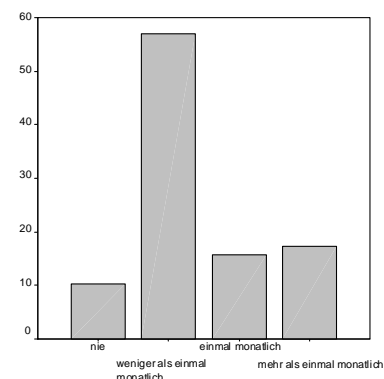
Grafik 18: Leben im englischsprachigen Land
(Haben Sie in einem englischsprachigen Land gelebt?)



Grafik 19: Gespräche mit englischsprachigen Muttersprachlern
(Wie oft sprechen Sie Englisch mit englischsprachigen Muttersprachlern?)



Grafik 20: Gespräche mit nicht englischen Muttersprachlern
(Wie häufig benutzen Sie Englisch außerhalb des Unterrichts zur Kommunikation mit Gesprächspartnern, die Englisch nicht als Muttersprache sprechen?)



Im Zusammenhang mit den sprachlichen Fehlern ist ein Blick auf die Spracherfahrungen der Englischlehrer interessant. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf einen längeren Aufenthalt in einem englischsprachigen Land, auf Gespräche mit englischsprachigen Muttersprachlern und auf Gespräche mit nicht englischen Muttersprachlern.

Fast ein Viertel der befragten Englischlehrer gibt an, nicht über einen längeren Zeitraum in einem englischsprachigen Land gelebt zu haben. In diesem Ergebnis manifestiert sich u. a. ein Manko in der Ausbildung von Englischlehrern. Ein **mehrmonatiger Aufenthalt** in einem englischsprachigen Land oder entsprechende Fortbildungen sollten für angehende Englischlehrer verpflichtend sein.

Darüber hinaus wäre eine **kontinuierliche Auffrischung sprachlicher Kenntnisse** erforderlich. Um den Schülern als sprachliches Vorbild gerecht zu werden, wäre es sinnvoll, wenn Englischlehrer regelmäßig Sprachkontakte zu Sprechern der englischen Sprache pflegte. Die Befragung zeigt jedoch, dass sich für die befragten Englischlehrer kaum Gesprächssituationen mit englischsprachigen Kommunikationspartnern ergeben. Gespräche mit englischsprachigen Muttersprachlern werden insgesamt selten geführt. Nur 17,9 % geben an, dies mehr als einmal monatlich zu tun. Die Nutzung der englischen Sprache mit Nichtmuttersprachlern ist ebenfalls eher gering. Die Durchführung von entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen könnte eine Möglichkeit sein, hier Abhilfe zu schaffen.

die sprachlichen Fehler ihrer Lehrer entweder nicht registrieren oder dass sie sie bemerken, aber dennoch den Englischlehrern vorbehaltlos als sprachlichen Vorbildern vertrauen. Letzteres wäre zwar begrüßenswert, ist aber durch die Tatsache, dass 29,4 % der befragten Schüler in sprachlichen Fehlern der Lehrer einen „starken“ und 19,8 % einen „sehr starken“ Einfluss sehen, wenig wahrscheinlich. Dass sich das Lehrervotum hinsichtlich dieses Aspekts anders darstellt, darf nicht verwundern. Über die Hälfte der Lehrer sieht in ihrer Sprachkompetenz „keinen“ oder nur einen „geringen“ Einfluss auf den Sprachlernprozess ihrer Schüler. Dabei überrascht allerdings, dass immerhin 31,9 % der befragten Englischlehrer durchaus ihre eigenen sprachlichen Fehler als Fehlerursache bei Schülern sehen. Geht man davon aus, dass sie dieses Urteil nicht nur auf die sprachlichen Mängel ihrer Kollegen, sondern auch auf ihre eigenen Unzulänglichkeiten beziehen, lässt sich hier ein recht selbstkritisches und damit positives Bild zeichnen. Mit der konstatierten Erkenntnis der Englischlehrer, dass man Englisch nicht fehlerlos lernen und beherrschen kann, ist eine wichtige Voraussetzung für die Implementierung einer noch genauer zu definierenden Fehlertoleranz gegeben.

Übereinstimmung besteht in der Einschätzung der befragten Englischlehrer und Schüler hinsichtlich von „**Flüchtigkeiten/Unkonzentriertheiten**“ als Fehlerursache. Sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer stellen diese eine nicht unerhebliche Fehlerursache dar. Mit dem von den Schülern abgegebenen Votum bestätigt sich, was in Bezug auf Fehlerursachen als Ergebnis des verbalen Assoziationstests (vgl. Abschnitt 7.2.2) gesagt werden konnte.

Dieses Ergebnis sollte aber zu der Frage führen, warum diese Ursache, die wohl von allen genannten die am einfachsten zu behebende ist, als große Fehlerquelle angesehen wird. Ein wesentlicher Grund hierfür dürfte in der aktuellen fremdsprachenunterrichtlichen Schreibpraxis liegen (s. o.). Solange für die schriftliche Textproduktion, primär hinsichtlich des Verfassens von zu benotenden Texten, besonders auf Seiten der Schüler nach wie vor Quantität und nicht Qualität wichtig ist und wesentliche Subprozesse des Schreibaktes (Planen, Formulieren, Überarbeiten) unberücksichtigt bleiben, werden viele Fehler gemacht, die auf Unkonzentriertheit und Flüchtigkeit zurückzuführen sind. Jedoch sind Fehler, die diesen Kategorien zugeordnet werden können, beispielsweise durch systematische Übungen zum Überarbeiten von Texten, leicht zu vermeiden. Dieses gilt ebenso für den Bereich der **noch nicht bekannten Sprachstrukturen**. Sowohl die befragten Englischlehrer als auch die Schüler machen solche Sprachstrukturen verantwortlich für die Entstehung sprachlicher Fehler. Hier tritt ein besonders delikates Problem in den Vordergrund, das durch die Opposition von Anspruch und Realität zu beschreiben ist. Besonders das eindeutige Schülervotum macht deutlich, dass ihnen notwendige Lernstrategien im Zusammenhang mit fremdsprachlicher Textproduktion fehlen.

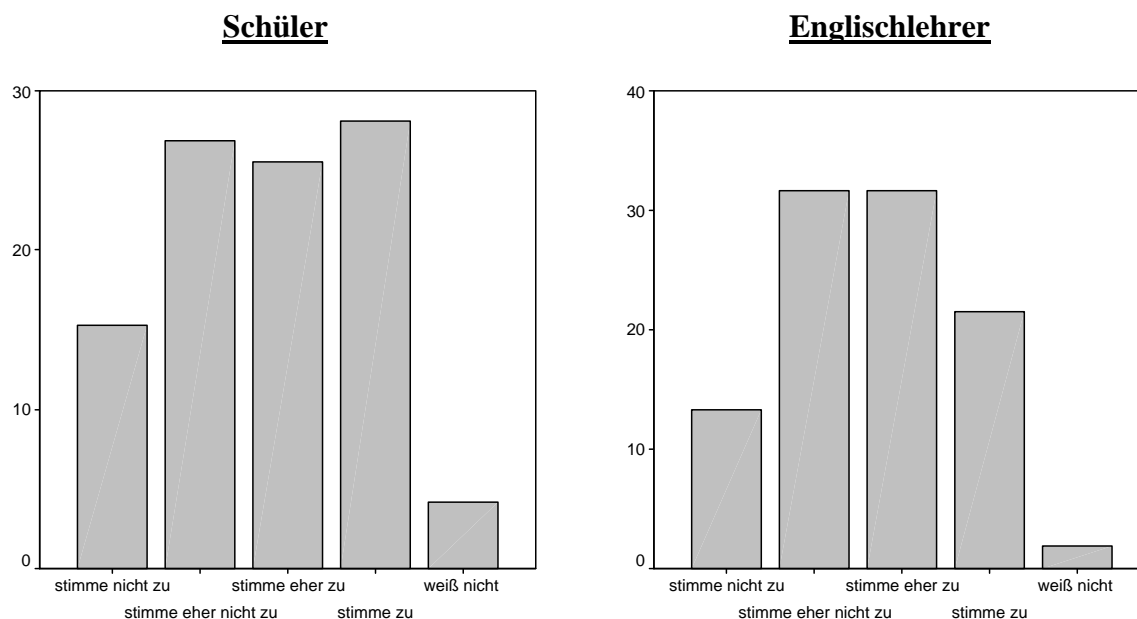
Nur so ist zu erklären, dass Schüler Sachverhalte mit ihnen nicht bekannten Sprachstrukturen auszudrücken versuchen, die dann zwangsläufig zu sprachlichen Fehlern führen.

Was den **Einfluss von Lernmaterialien auf Fehler** betrifft, stimmen die Einschätzungen der Schüler und Englischlehrer nicht überein. Während 59,6 % der Englischlehrer angeben, Lernmaterialien hätten „keinen“ bzw. nur einen „geringen“ Einfluss auf den Sprachlernprozess der Schüler, geben 53,3 % der Schüler an, Lernmaterialien seien in „starkem“ bzw. „sehr starkem“ Maße verantwortlich für Fehler. Das negative Bild, dass die befragten Schüler von den ihnen zur Verfügung stehenden Lernmaterialien haben, ist u. a. dadurch zu erklären, dass besonders während der Spracherwerbsphase, also in den ersten Lernjahren, Texte und Übungen didaktisch geprägt sind. Diese in den Lernmaterialien zu findende Didaktisierung von Sprache, die nicht notwendigerweise mit Fehlerhaftigkeit gleichgesetzt werden darf, korreliert allerdings nicht immer mit einer authentischen⁴² Sprachverwendung, die durchaus später im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe von den Schülern erwartet wird. Hier wird deutlich, dass der Prozess der Professionalisierung von Sprache von vielen Schülern nicht realisiert wird. Das Problem dieses fließenden Übergangs wird von den Englischlehrern als solches nicht wahrgenommen, so dass sie die Lernmaterialien weniger verantwortlich machen für die Existenz von Fehlern.

⁴² Seidlhofer definiert „authentisch“ wie folgt: „the kind of language that is 'really used' for communication, by real people in real settings for real purposes“ (Seidlhofer 2007b:310). Zu authentischen Lernmaterialien führt Sarter aus: „Als 'authentisch' werden dabei gemeinhin Materialien eingestuft, die sprachlich keiner didaktischen Bearbeitung für die Lerngruppe unterzogen wurden“ (Sarter 2006:53).

Grafik 21: Toleranter Umgang mit sprachlichen Fehlern

(Mit sprachlichen Fehlern sollte im Englischunterricht toleranter umgegangen werden.)



Die Ergebnisse in Bezug auf einen toleranten Umgang mit Fehlern zeigen bei beiden befragten Personengruppen ein symmetrisches Bild. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Schüler sprechen sich dafür aus, dem Fehler im Englischunterricht auf tolerante Weise zu begegnen. Die andere Hälfte kann einem **tolanteren Umgang mit Fehlern** nicht zustimmen. Ein fast identisches Bild zeigt sich bei den befragten Englischlehrern. Während über die Hälfte die Auffassung vertritt, dass ein fehlertoleranter Umgang notwendig ist, drücken 44,9 % aus, dass dies nicht der Fall sein muss. Dieses Ergebnis belegt eine immer noch bestehende **negative Grundposition hinsichtlich einer Fehlertoleranz**, die im Zusammenhang mit sprachlichen Fehlern im Englischunterricht vorherrscht. Die große Zahl der befragten Englischlehrer, die einem toleranten Umgang mit sprachlichen Fehlern eher ablehnend gegenüberstehen, steht in Opposition zu den Erkenntnissen der fachdidaktischen Forschung in Bezug auf den sprachlichen Fehler. Hier wird für einen „natürlichen“ Umgang mit Fehlern plädiert, der Fehler als gegebenes Phänomen des Fremdsprachenlernens hinnimmt und das Potential von Fehlern zur Erweiterung des Sprachbewusstseins ausdrücklich anerkennt“ (Gnutzmann 2000:78), weil es vornehmlich darauf ankommt, „dass Sachverhalte, Inhalte, Einstellungen und Motive sach- und adressatengerecht artikuliert werden“ (Hallet 2008:4).

Das uneinheitliche Bild auf Seiten der Lehrer bedingt möglicherweise das Schülerergebnis. Durch die nicht vorhandene Einheitlichkeit auf Seiten der Englischlehrer ergibt sich für die Schüler das Problem, dass sie sich bei Wechsel des Englischlehrers immer wieder auf eine

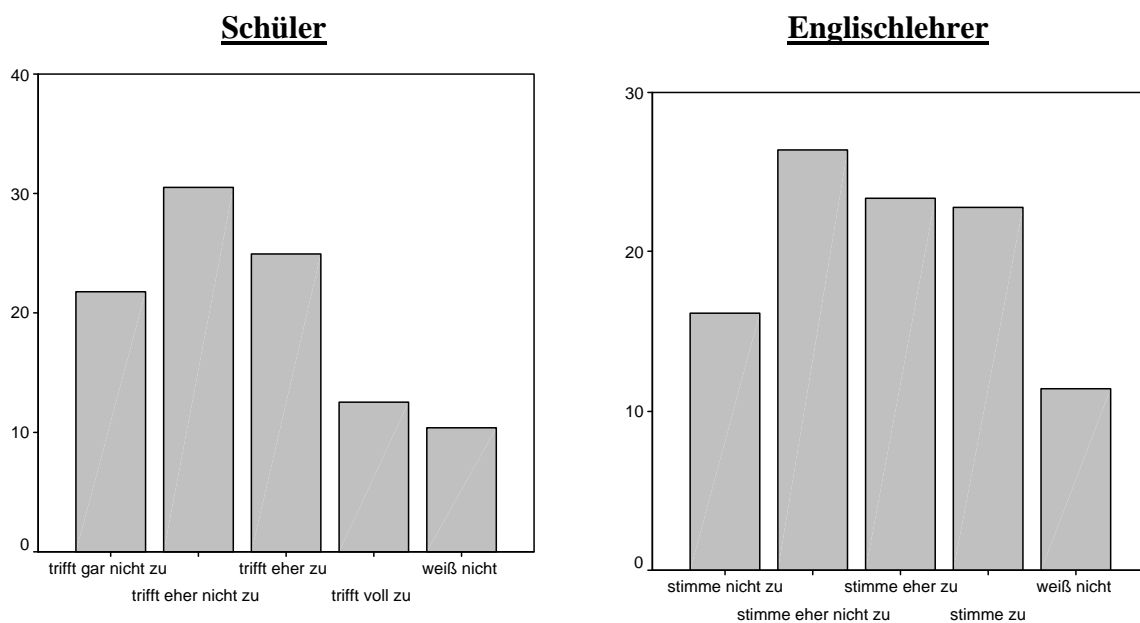
neue Korrektur- und Bewertungspraxis einstellen müssen und dass die eigene Sprachkompetenz bei Englischlehrer A nicht die gleiche Bewertung erfährt wie bei Englischlehrer B. Unweigerlich führt das zu Verunsicherungen innerhalb der Schülerschaft.

Insgesamt ist es erfreulich, dass über die Hälfte der befragten Englischlehrer einem toleranten Umgang mit Fehlern positiv gegenübersteht. Es ist davon auszugehen, dass der Mitteilungsorientierung ein höherer Stellenwert zugewiesen wird als der sprachlichen Richtigkeit. Grundlegend hier dürfte sein, dass eine rigide Fehlerkorrektur mit der Gefahr einhergeht, dass den Schülern die **Motivation für weitere Sprachhandlungen** genommen wird. Darüber hinaus trägt eine tolerantere Einstellung zu sprachlichen Fehlern dazu bei, die sprachliche Risikobereitschaft der Schüler zu erhöhen.

Grafik 22: Beitrag von Fehlertoleranz zum Weiterlernen von Fremdsprachen

(Schüler-Item: Eine größere Fehlertoleranz trägt dazu bei, dass ich weitere Fremdsprachen lernen will.)

(Lehrer-Item: Eine größere Fehlertoleranz im Englischunterricht trägt dazu bei, dass Schüler weitere Fremdsprachen lernen wollen.)



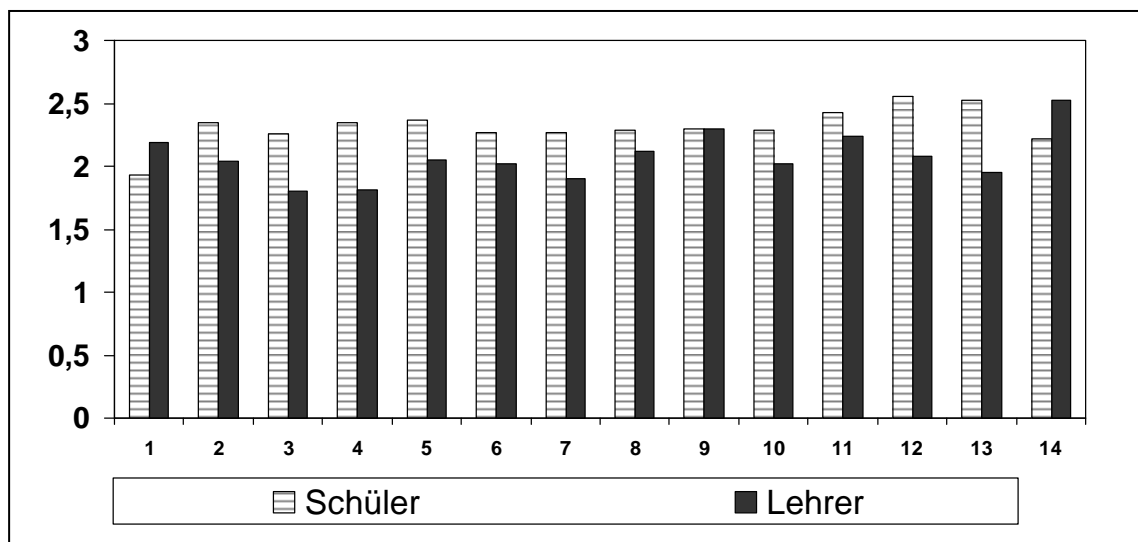
Sowohl die Schüler als auch die Englischlehrer wurden gefragt, ob eine größere Bereitschaft zu Fehlertoleranz im Englischunterricht dazu beitragen würde, dass Schüler weitere Fremdsprachen lernen. Während 10,3 % der befragten Schüler angeben, dass sie es nicht wüssten, geben nur 37,4 % an, dass eine größere Fehlertoleranz dazu beitragen würde. Über die Hälfte der befragten Schüler erklärt, dass eine größere Fehlertoleranz nicht dazu führen würde, dass sie weitere Fremdsprachen erlernen möchten.

Die befragten Englischlehrer sind im Hinblick auf die Motivation ihrer Schüler hinsichtlich des **Erlernens weiterer Fremdsprachen** durchaus optimistischer. Immerhin gehen 46,2 % der befragten Englischlehrer davon aus, dass sie durch eine fehlertolerante Haltung einen Beitrag dazu leisten können, dass Schüler bereit sind, weitere Sprachen zu lernen, während 42,5 % der Auffassung sind, dass man Schüler durch fehlertolerantes Arbeiten nicht zum Erlernen weiterer Fremdsprachen animieren kann.

Das Ergebnis macht deutlich, dass die Bereitschaft zum Erlernen weiterer Sprachen nicht ausschließlich mit einer größeren Fehlertoleranz – und damit verbunden einer besseren Note – zusammenhängt. Die ablehnende Haltung gegenüber dem Erwerb weiterer Fremdsprachen liegt wohl eher darin begründet, dass den Schülern Aspekte wie Unterrichtsmethodik, Unterrichtsinhalte oder die Möglichkeit der Anwendung der gelernten Sprache wichtig zu sein scheinen. Es sollte aber auch die Annahme in Betracht gezogen werden, dass viele Schüler für ihren weiteren Lebensweg nicht nur die Beherrschung von Fremdsprachen als relevant einstufen, zumal viele Schüler mit Englisch und Französisch/Spanisch bereits zwei Fremdsprachen gelernt haben. Sollten sie das Erlernen weiterer Fremdsprachen zu einem späteren Zeitpunkt als relevant erachten, können sie auf außerschulische Möglichkeiten zurückgreifen.

Grafik 23: Fehlertoleranz bei bestimmten Fehlerarten

(Geben Sie an, wie hoch die Fehlertoleranz Ihrer Meinung nach hinsichtlich folgender Fehler bei der Korrektur von Englischklausuren sein sollte.)



vertikale Ziffern: 1 = niedrige Fehlertoleranz, 4 = hohe Fehlertoleranz

horizontale Ziffern:

- | | | |
|-----------------------------|---|------------------------------------|
| 1 = Artikelfehler | 2 = Ausdrucksfehler/Wortfehler | 3 = Beziehungsfehler |
| 4 = fehlerhafte Verbbildung | 5 = fehlerhafte Verbkonstruktion | 6 = Formfehler |
| 7 = Kongruenzfehler | 8 = Konjunktionsfehler | 9 = Präpositionsfehler |
| 10 = Pronomenfehler | 11 = Rechtschreibfehler | 12 = Stellungsfehler/Satzbaufehler |
| 13 = Tempusfehler | 14 = Zeichensetzungsfelder (sinnstörend oder sinnentstellend) | |

Bei den Schülern lassen sich die unterschiedlichen Werte in Bezug auf **Fehlertoleranz** bei den verschiedenen Fehlerarten möglicherweise wie folgt erklären: Schüler erwarten bei den Fehlern, die sie häufig in ihren Englischklausuren machen oder die von ihren Englischlehrern primär als stark zu bewertende Fehler angestrichen werden, eine hohe Fehlertoleranz. Bei Fehlern hingegen, die nicht oder selten gemacht werden oder deren Bewertung nicht so streng gehandhabt wird, wird die Erwartung hinsichtlich einer Fehlertoleranz als niedrig eingestuft. Als zweiter Grund könnte die **Beeinträchtigung der Kommunikation** ausschlaggebend dafür sein, inwieweit Fehlertoleranz bei bestimmten Fehlerarten zu erwarten ist. Auf Seiten der Englischlehrer dürfte die Einschätzung der Fehlertoleranz auf jeden Fall mit der Frage korrelieren, inwieweit die jeweiligen Fehler zur Beeinträchtigung der Kommunikation beitragen.

Bei der den Schülern und Englischlehrern vorgelegten Fehlerliste wird davon ausgegangen, dass folgende Fehlerarten besonders stark kommunikationsstörend sein können:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Ausdrucksfehler/Wortfehler | [*Important is also the mourning in winter of her.] |
| 2. Konjunktionsfehler | [*When I were you, I wouldn't do that.] |
| 3. Pronomenfehler | [The Millers bought a new car. *She like it very much.] |
| 4. Beziehungsfehler | [Peter gave Jane a kiss but *he did not like that.] |
| | [eigene Beispiele] |

Das schließt jedoch nicht aus, dass Fehler aus den anderen genannten Bereichen kommunikationsstörende Einflüsse haben können. So kann ein permanenter Wechsel der Tempora dazu beitragen, dass der Leser eines Textes den Gedankengang des Verfassers nicht mehr ausreichend nachvollziehen kann. Die Verwendung falscher Präpositionen kann ebenfalls zu Verständnisproblemen führen.

In Bezug auf die Auswertung sollte noch einmal auf die Formulierungen in den Fragebögen hingewiesen werden. Während die Englischlehrer gefragt wurden, wie hoch ihre Fehlertoleranz bei der Korrektur von Englischklausuren in Bezug auf die angegebenen Fehler ist, sollten die Schüler angeben, wie hoch die Fehlertoleranz ihrer Meinung nach hinsichtlich der vorgegebenen Fehler bei der Korrektur von Englischklausuren sein sollte.

Insgesamt kann der Vergleich der befragten Englischlehrer und der Schüler nicht überraschen: Mit einem Durchschnittswert von 2,31⁴³ drücken die Schüler deutlicher als die Englischlehrer (2,07) aus, dass sie bei der Korrektur von Englischklausuren eine gewisse Fehlertoleranz erwarten. Lediglich bei zwei Fehlerarten (Artikelfehler und sinnstörende oder sinn-

⁴³ 1 = niedrige Fehlertoleranz, 2 = weniger hohe Fehlertoleranz, 3 = hohe Fehlertoleranz, 4 = sehr hohe Fehlertoleranz

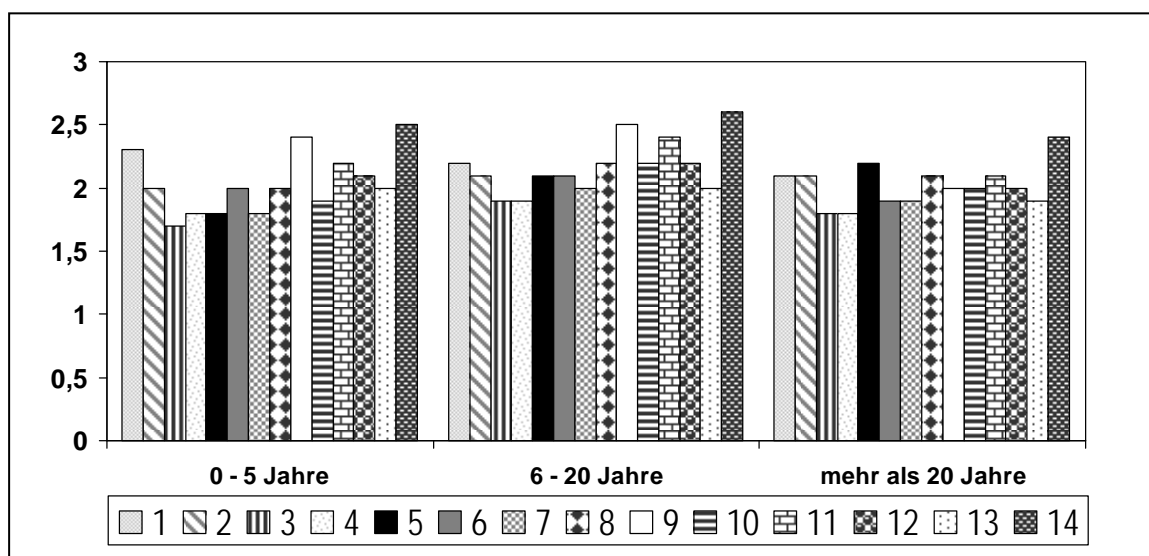
entstellende Zeichensetzungsfehler) liegt der ermittelte Schülerwert unter dem Wert der Englischlehrer. Hier kann vermutet werden, dass die Schüler auf den genannten Zusatz „sinnstörend oder sinnentstellend“ sensibler reagiert haben, da diese Fehler zu einer Kommunikationsbeeinträchtigung führen können und von ihnen folgerichtig als ahndungswürdig empfunden werden. Die Englischlehrer zeigen sich in Bezug auf sinnstörende oder sinnentstellende Zeichensetzungsfehler toleranter, weil sie die Mitteilungsabsicht der Schüler trotz fehlerhafter Interpunktion möglicherweise nicht gefährdet sehen.

Sowohl Schüler als auch Englischlehrer sind der Auffassung, dass Beziehungsfehler wenig tolerant behandelt werden sollten. Dies ist verständlich, wenn man davon ausgeht, dass es durch Beziehungsfehler, die zu unpräzisen oder nicht korrekten semantischen Rückbezügen führen, zu Verständnisproblemen kommen kann. Dementsprechend werden Pronomenfehler und Konjunktionsfehler von den Schülern als gravierend eingestuft. Überraschend ist, dass Ausdrucksfehler und Wortfehler sowohl von den Englischlehrern als auch von den Schülern als nicht ganz so gravierend gesehen werden, obwohl es sich bei diesen Fehlern um sprachliche Verstöße handelt, die eine **gegenseitige Verständigung** in hohem Maße erschweren oder sogar verhindern können. Vermutlich ermöglicht es jedoch der Kontext in den Englischklausuren, dass viele Englischlehrer den Gedankengängen ihrer Schüler folgen können trotz Ausdrucksschwächen oder falscher Wortwahl. Als weniger gravierend empfinden die Schüler Satzbau-/Stellungsfehler, Tempusfehler, Rechtschreibfehler und fehlerhafte Verbkonstruktionen. Besonders auffallend ist, dass **Rechtschreibfehler** in den Augen der Schüler eine hohe Fehlertoleranz erfahren sollten. Bereits die Ergebnisse des verbalen Assoziationstests haben gezeigt, dass der Rechtschreibfehler einen hohen Stellenwert in der Wahrnehmung der Schüler einnimmt. Während Schüler dafür votieren, Rechtschreibfehler fehlertoleranter zu behandeln, werden sie auf Seiten der Lehrer als wichtig angesehen, womit sie zum Ausdruck bringen, dass eine korrekte Orthografie ein wichtiger Bestandteil einer Schreibkultur ist.

Die Ergebnisse der befragten Englischlehrer überraschen dahingehend, dass viele Fehler, die durchaus zu Kommunikationsbarrieren werden können, als nicht so gravierend eingestuft werden. Hier sind besonders die Fehlerbereiche „Ausdruck“, „Wortwahl“, „Konjunktionsfehler“ und „Pronomenfehler“ zu nennen. Augenscheinlich konzentrieren sich die Englischlehrer bei der Korrektur der Klausuren verstärkt auf Fehler, die dem morphologischen Bereich zugeordnet werden können. Die Ergebnisse offenbaren, dass viele Fehler, die durch Lernen vermieden werden können, als gravierend eingestuft werden. So werden beispielsweise Tempusfehler, Kongruenzfehler und fehlerhafte Verbbildungen mit einem niedrigen Fehlertoleranzwert ausgewiesen. Dies trifft ebenfalls für Formfehler oder fehlerhafte

Verbkonstruktionen zu. Die genannten Fehler lassen sich alle unter dem Stichwort Grammatikfehler zusammenfassen. Dieses Ergebnis verdeutlicht erneut, welche Rolle die Grammatik innerhalb des Englischunterrichts bzw. des Fremdsprachenunterrichts immer noch spielt. Mit Blick auf den Stellenwert der Grammatik lässt sich jedoch festhalten, dass sie besonders für den Unterricht der Unter- und Mittelstufe eine wichtige Funktion ausüben sollte, da eine richtige – sprich: normorientierte – Verwendung sprachlicher Strukturen als solide Basis für die Rezeption und Produktion fremdsprachlicher Texte fungiert. Bei der Bewertung von Oberstufenklausuren spielen jedoch zusätzlich **inhaltliche und kommunikationsgestaltende Aspekte** eine zentrale Rolle. Da die oben genannten Fehler allerdings nicht zu Verständnisproblemen führen, kann das Ergebnis der Englischlehrer nur dahingehend interpretiert werden, dass sie eine niedrige Fehlertoleranz bewusst als Sanktionierung ansehen, da es sich bei Grammatikfehlern um Fehler handelt, die Oberstufenschüler eigentlich vermeiden sollten. Eine solche Vorgehensweise könnte u. a. eine Erklärung für die fehlende Motivation sein, mit der Schüler in den Englischunterricht der Oberstufe gehen.

Grafik 24: Dienstjahre der Englischlehrer und Fehlertoleranz bei bestimmten Fehlern
(Kombinations-Item: Wie lange unterrichten Sie bereits Englisch? + Geben Sie an, wie hoch die Fehlertoleranz Ihrer Meinung nach hinsichtlich folgender Fehler bei der Korrektur von Englischklausuren sein sollte.)



- | | | |
|-----------------------------|---|-----------------------------------|
| 1 = Artikelfehler | 2 = Ausdrucksfehler/Wortfehler | 3 = Beziehungsfehler |
| 4 = fehlerhafte Verbbildung | 5 = fehlerhafte Verbkonstruktion | 6 = Formfehler |
| 7 = Kongruenzfehler | 8 = Konjunktionsfehler | 9 = Präpositionsfehler |
| 10 = Pronomenfehler | 11 = Rechtschreibfehler | 12 =stellungsfehler/Satzbaufehler |
| 13 = Tempusfehler | 14 = Zeichensetzungsfelder (sinnstörend oder sinnentstellend) | |

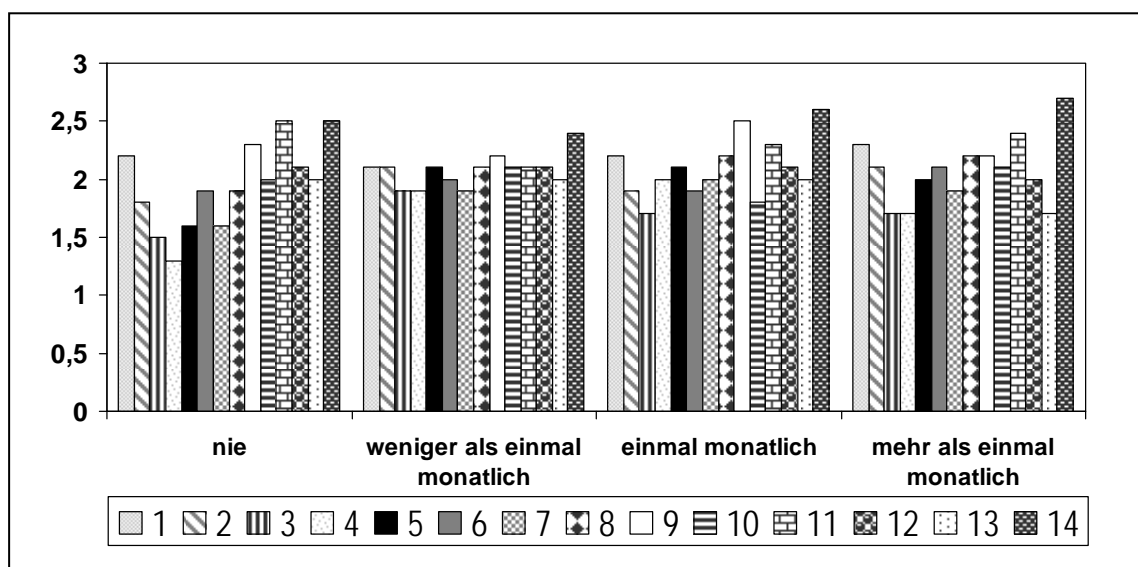
Bei Lehrern, die bis zu fünf Dienstjahre, und bei Lehrern, die mehr als 20 Dienstjahre aufzuweisen haben, zeigt sich eine niedrige Fehlertoleranz hinsichtlich morphologischer Fehler

(Tempusfehler, falsche Verbbildung, *Concord*-Fehler), während diese Fehler bei Englischlehrern mit „mittlerer“ Diensterfahrung eher mit Fehlertoleranz korrigiert werden. Insgesamt zeigt das Ergebnis der Befragung, dass mit Blick auf die Zuweisung von Fehlertoleranz in Bezug auf die verschiedenen Fehlerarten – bedingt durch unterschiedliche Ausbildungskonzepte – eine große Uneinheitlichkeit bei den Lehrern besteht. Daher ist eine Vereinheitlichung notwendig, die durch Fortbildungen in diesem Bereich zu erreichen wäre.

Hinsichtlich einer generellen Bereitschaft zur Fehlertoleranz zeigt sich interessanterweise kein eindeutiges Bild bei den Englischlehrern, die eine Dienstzeit von sechs bis 20 Jahren aufweisen.

Grafik 25: Außerunterrichtliche Kommunikationssituationen und Fehlertoleranz bei Englischlehrern

(Kombinations-Item: Wie häufig benutzen Sie Englisch außerhalb des Unterrichts zur Kommunikation mit Gesprächspartnern, die Englisch nicht als Muttersprache haben? + Geben Sie an, wie hoch die Fehlertoleranz Ihrer Meinung nach hinsichtlich folgender Fehler bei der Korrektur von Englischklausuren sein sollte.)



- | | | |
|-----------------------------|---|------------------------------------|
| 1 = Artikelfehler | 2 = Ausdrucksfehler/Wortfehler | 3 = Beziehungsfehler |
| 4 = fehlerhafte Verbbildung | 5 = fehlerhafte Verbkonstruktion | 6 = Formfehler |
| 7 = Kongruenzfehler | 8 = Konjunktionsfehler | 9 = Präpositionsfehler |
| 10 = Pronomenfehler | 11 = Rechtschreibfehler | 12 = Stellungsfehler/Satzbaufehler |
| 13 = Tempusfehler | 14 = Zeichensetzungsfelder (sinnstörend oder sinnentstellend) | |

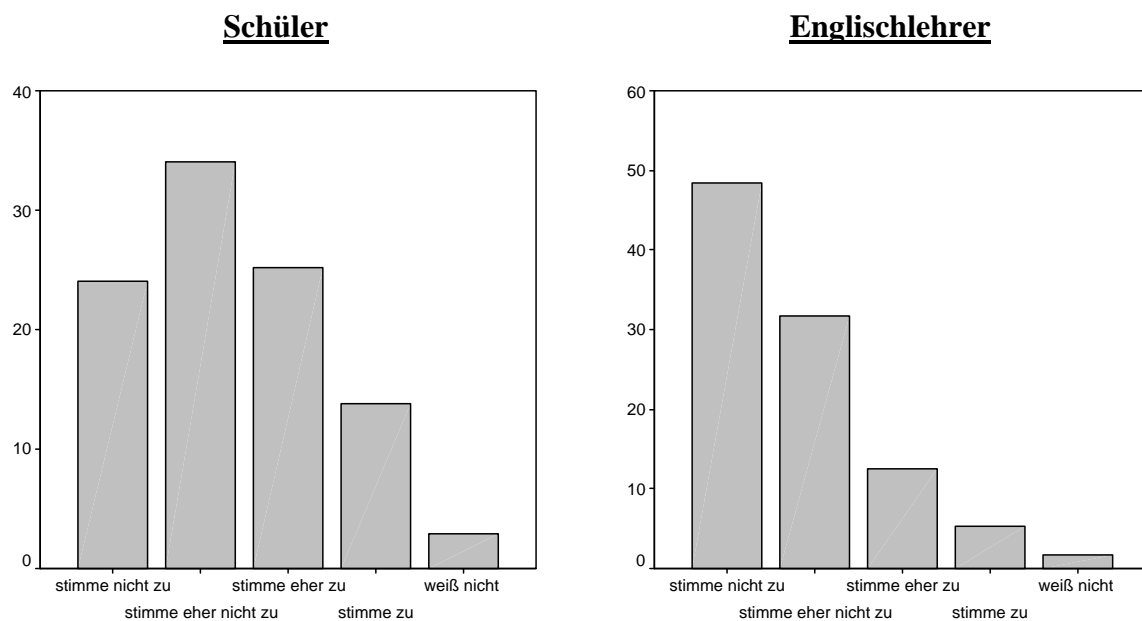
Die Befragung konnte belegen, dass die Fehlertoleranz hinsichtlich bestimmter Fehlerarten durchaus in Abhängigkeit von der Tatsache zu sehen ist, wie oft Englischlehrer außerschulisch mit Gesprächspartnern mittels der englischen Sprache kommunizieren. Je häufiger sie dies tun, desto höher ist die Fehlertoleranz. Englischlehrer, die derartige Gesprächssituationen

nie erleben, zeigen sich besonders bei solchen sprachlichen Abweichungen als intolerant, die nicht unbedingt die Kommunikation erschweren (z. B. falsche Verbbildung, falsche Verbkonstruktionen oder Tempusfehler).

7.3.3.6 Sprachliche Leistung

Grafik 26: Sprachliche Leistung

(Sprachliche Leistung im Englischunterricht bemisst sich ausschließlich an der Einhaltung der Regeln der Rechtschreibung, der Grammatik und des Wortschatzes.)



Die **Orientierung auf messbare Leistung** ist in der jüngsten Vergangenheit durch das schlechte Abschneiden bundesdeutscher Schüler bei diversen internationalen Vergleichsstudien verstärkt worden. Im Zusammenhang mit der Leistungsdiskussion ist der Begriff des *Standards* ein zentraler geworden (vgl. hierzu Leupold 2010; Nieweler 2009; Klein 2008; Küster 2006; Bausch *et al.* 2005). Etwas vereinfacht ausgedrückt, soll durch vorgegebene **Standards** ermittelt werden, ob und inwieweit ein Schüler vorgegebene Leistungsstufen erreicht hat oder welche Mängel noch bis zum Erreichen des anzustrebenden Standards auszugleichen sind.

Nieweler führt hierzu aus:

Sie sind nichts anderes als erwünschte Lernergebnisse bzw. Leistungserwartungen. [...] Sie beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen. (Nieweler 2009:12)

Die Frage der Standardisierung wird auch für den Fremdsprachenbereich diskutiert, wobei zu fragen ist, ob sich sprachliche Leistung in Standards ausdrücken lässt. Dabei ist generell zu klären, was exakt unter sprachlicher Leistung verstanden wird. Dass diese Frage nicht ohne Weiteres beantwortet werden kann, machen neuere Publikationen zur Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht deutlich (vgl. hierzu exemplarisch Vollmer 2007). Darüber hinaus stellt Bohl für die schulische Leistungsbeurteilung generell fest:

Schulische Leistungsbeurteilung ist zweifellos ein komplexer und sensibler Gegenstand. Er beeinflusst Lern- und Berufsbiografien von Schülerinnen und Schülern und betrifft einen [sic] der schwierigsten Aufgabenfelder von Lehrkräften. (Bohl 2004a:53)

Grundlage zur Messung sprachlicher Leistung ist die Fähigkeit des Schülers, sich fremdsprachlich adäquat zu äußern, d. h., es ist festzustellen, inwiefern der Schüler in der Lage ist, seinem Gegenüber seine **Mitteilungsabsicht** in verständlicher Form zu präsentieren. Die Sprachkompetenz des Schülers kann folglich nicht ausschließlich auf der Basis zielsprachlicher Normverstöße gemessen werden. Vielmehr sind **kommunikative und pragmatische Kompetenzen** ausschlaggebend dafür, wie eine sprachliche Äußerung zu bewerten ist.

Der Vergleich zwischen den Ergebnissen der befragten Schüler und Englischlehrer zeigt, dass die Bewertung sprachlicher Leistung durchaus unterschiedlich gesehen wird. Während 80,2 % der befragten Englischlehrer die Bereiche Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz nicht als ausschließliche Faktoren zur Bewertung schriftsprachlicher Leistung einschätzen, sind es bei den befragten Schülern nur 58,2 %, die dieser Einstellung zustimmen. Die Haltung der Englischlehrer lässt erkennen, dass sie die schriftsprachliche Leistung ihrer Schüler mit der von Bohl (s. o.) geforderten Sensibilität zu bewerten glauben. Allerdings sollte an der praktischen Realisierung gezweifelt werden, wenn man das Schülervotum in den Blick nimmt, das nicht identisch mit dem Votum der Englischlehrer ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Anzahl der Verstöße gegen Regeln der Rechtschreibung, der Grammatik und des Wortschatzes schwerpunktmäßig zur Ermittlung der Leistung im Bereich der **Sprachrichtigkeit** herangezogen werden, lässt sich feststellen, dass, selbst wenn die Englischlehrer neben den genannten Aspekten andere Bewertungsfaktoren zur Ermittlung der genannten schriftsprachlichen Leistung heranziehen, diese entweder dem Schüler nicht in angemessener Form verständlich gemacht werden können oder die Selbsteinschätzung der befragten Englischlehrer nicht adäquat ist. Der hohe Anteil der Schüler, die den Eindruck haben, dass sich schriftsprachliche Leistung im Englischunterricht ausschließlich an der Einhaltung der Regeln der Rechtschreibung, der Grammatik und des Wortschatzes bemisst, lässt Letzteres vermuten und belegt darüber hinaus, dass der sprachliche Fehler immer noch in hohem Maße zur Bewertung

sprachlicher Leistung dient. Für die Probleme des Französischunterrichts – u. a. begründet durch fehlende Motivation der Schüler und dadurch bedingt hohe Abwahlquoten – macht Vogel u. a. eine „Fehlersanktionierung als überbewertetes Instrument“ (Vogel 2000:349) verantwortlich. Was er hinsichtlich der Fehlerdidaktik für den Französischunterricht herausstellt, hat nicht weniger Gültigkeit für den Englischunterricht:

Dabei kommt der Sprachrichtigkeit, die in ihrer idealen unerreichbaren Form als Fehlerfreiheit interpretiert wird, auf Grund der Mess- und Quantifizierbarkeit die größere Bedeutung zu. Auch wenn Kultusbehörden und Fachkonferenzen diese Feststellung relativieren mögen, die Praxis zeigt jedoch, dass die Bewertung der Sprachrichtigkeit, die Gewichtung von Fehlern bei Lehrern und Schülern einen größeren Raum einnimmt als jeder andere Beurteilungsfaktor sprachlicher Leistungen; denn die Fehlerzahl entscheidet schließlich über die Gesamtnote sprachlicher Leistungskontrollen und auch über die Endnote im Fach Französisch. (Vogel 2000:351f.)

Neben einer für die Schüler demotivierenden Wirkung wird ein solches Vorgehen der Komplexität der Messung sprachlicher Leistung darüber hinaus nicht gerecht. Es ist unstrittig, dass eine gewisse sprachpraktische Kompetenz vorhanden sein sollte, damit ein Schüler seine Mitteilungsabsichten angemessen versprachlichen und somit an seinen Kommunikationspartner senden kann. Eine sinnvolle Kommunikation kann aber nur realisiert werden, wenn sie einen entsprechenden Inhalt hat. Bleyhl (2005:5) vertritt die Auffassung, dass die Sprachform der Inhaltsorientierung nachzuordnen sei. Von einer Unterordnung der Sprachform gegenüber der inhaltlichen Aussage zu sprechen scheint vor dem Hintergrund schulischen Englischunterrichts allerdings nicht uneingeschränkt angemessen. Da schulischer Englischunterricht u. a. für die Vermittlung zielsprachlicher Normen verantwortlich ist, wäre eine ausgewogene Integration beider Bereiche, d. h. des Inhaltsbereiches wie des Sprachrichtigkeitsbereiches, als Grundlage zur Messung sprachlicher Leistung sinnvoll. Im Kontext des Englischunterrichts kommt bei der Bewertung sprachlicher Leistungen im schriftlichen Bereich mit dem Aspekt des **Ausdrucksvermögens/Stils** noch eine dritte Komponente ins Spiel.

Das Ergebnis der Befragung wirft hinsichtlich der Bewertung sprachlicher Leistung die Frage nach der im Unterricht vorherrschenden **Transparenz** auf. Die unterschiedliche Wahrnehmung zwischen Schülern und Englischlehrern in Bezug auf den Aspekt der Bewertung sprachlicher Leistung lässt darauf schließen, dass in diesem Bereich zwischen beiden Parteien Kommunikationsbedarf besteht. Die Wichtigkeit von schriftlichen Leistungsüberprüfungen wurde bereits angesprochen. Aus der besonderen Bedeutung, die die zu erbringenden Leistungsnachweise für Schüler haben, ergibt sich generell die Notwendigkeit eines vertrauensvollen Umgangs miteinander:

Eine intakte Beziehungsstruktur zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ermöglicht einen schülerorientierten und vertrauensvollen Umgang während des Unterrichtsverlaufs, bei der

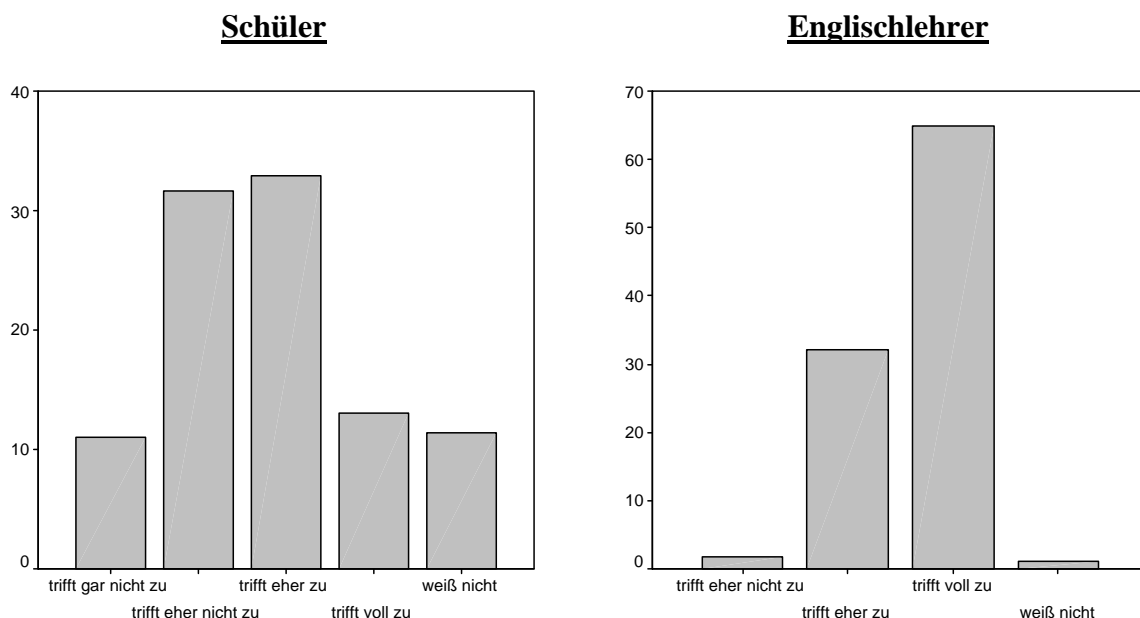
Erbringung von Leistung, bei der Anwendung verschiedener Beurteilungsverfahren. (Bohl 2004b:27f.)

Dabei kommt den Englischlehrern eine wichtige Aufgabe zu, da sie den Schülern auf differenzierte Weise unterstützend und beratend zur Seite stehen sollten. Die Komplexität dieser Aufgabe kann von den einzelnen Lehrern ohne Unterstützungsmaßnahmen durch das System Schule – z. B. Fortbildungsveranstaltungen, adäquate Arbeitsbedingungen oder die Kooperation mit entsprechend ausgebildeten Fachkräften – insgesamt nicht geleistet werden. Auf den Bereich der schriftlichen Klausuren reduziert, lassen sich allerdings Wege aufzeigen, die zu mehr Transparenz und damit Hilfestellung für die Schüler führen können. Für jede anzufertigende schriftliche Textproduktion, besonders wenn sie zur Beurteilung der Leistung anzufertigen ist, sollte dem Schüler klar sein, welche Leistung er zu erbringen hat und welche Aspekte zur Bewertung dieser Leistung führen. Nur wenn die Schüler ausreichend informiert sind, lässt sich das oben genannte intakte Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer herstellen.

Grafik 27: Transparenz sprachlicher Leistung

(Schüler-Item: Kriterien der Bewertung sprachlicher Leistung im Englischen werden mir transparent gemacht.)

(Lehrer-Item: Kriterien der Bewertung sprachlicher Leistung im Englischen werden meinen Schülern transparent gemacht.)



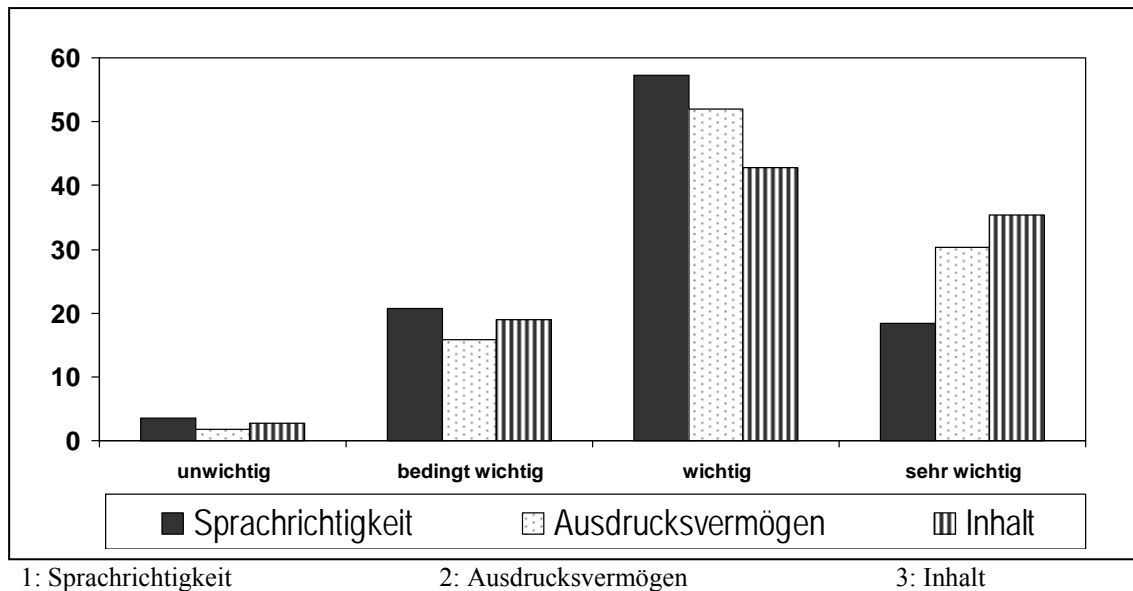
Die befragten Schüler wurden gebeten anzugeben, inwieweit ihnen die Kriterien zur Bewertung sprachlicher Leistungen im Englischen transparent gemacht werden. Die Englisch-

lehrer wurden aufgefordert darzulegen, ob sie ihren Schülern diese Kriterien transparent machen.

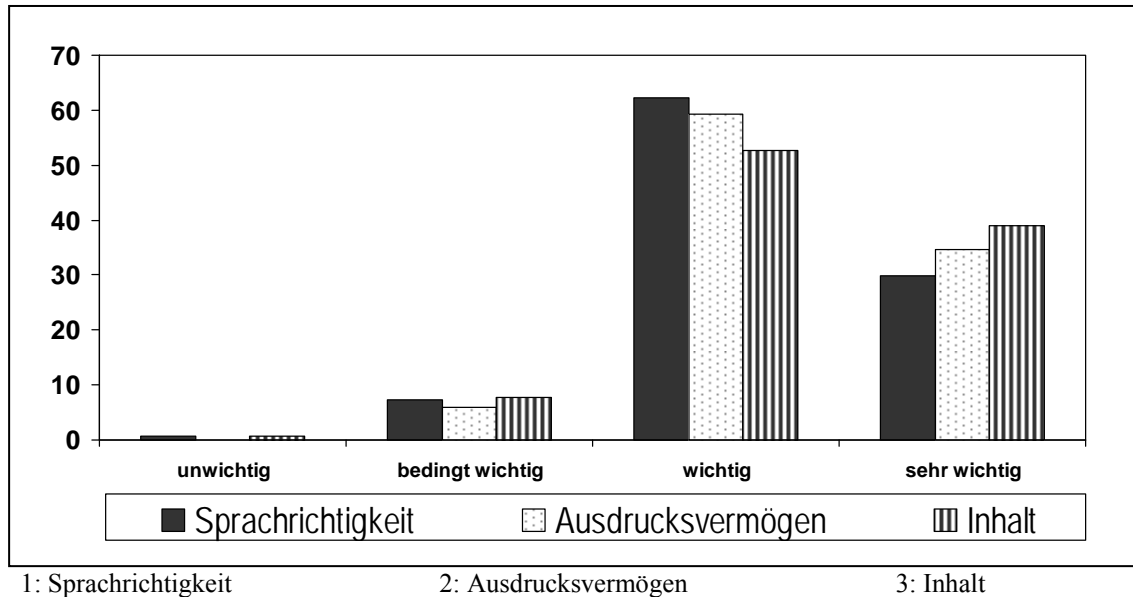
Das Ergebnis der befragten Englischlehrer ist eindeutig. Knapp zwei Drittel geben an, dass sie ihren Schülern die Kriterien zur Bewertung der sprachlichen Leistung transparent machen, während nicht ein einziger Englischkollege angibt, dass dies „gar nicht“ zutrifft. Das Ergebnis lässt darauf schließen, dass durch das methodische Verhalten der Lehrer die Schüler in ausreichender Weise informiert sein müssten und sich auf die Anforderungen ihrer Englischlehrer einstellen können, um somit möglichst zu positiven Ergebnissen zu gelangen. Ein Blick auf das Schülervotum macht allerdings deutlich, dass die Schüler das eindeutige Lehrerergebnis nicht bestätigen können, denn fast die Hälfte der befragten Schüler gibt an, dass ihnen die Kriterien der Bewertung sprachlicher Leistung von ihren Englischlehrern nicht transparent gemacht werden, während ein Drittel dem nur „eher“ zustimmt. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass ein Großteil der befragten Schüler nicht weiß, nach welchen Kriterien ihre sprachlichen Leistungen bewertet werden. Die hier vorliegenden unterschiedlichen Wahrnehmungen sollten zum Anlass genommen werden, über **effektive Möglichkeiten einer Kooperation im Bereich der schriftlichen Leistungsbeurteilung** nachzudenken, denn diese „dient nicht nur der Feststellung und Dokumentation der Schülerleistungen, vielmehr soll sie auch lernförderliche Wirkungen entwickeln“ (Arnold 2008:46). Die von den Schülern zum Ausdruck gebrachte mangelhafte Transparenz kann sich vor dem Hintergrund der von Arnold beschriebenen Funktion der schriftlichen Leistungsbeurteilung letztendlich nur schädlich auswirken, denn nur wenn sie wissen, was sie hinsichtlich der Beurteilung zu leisten haben, ist es ihnen letztendlich möglich, positive Leistungen zu erzielen. Folglich ist Bohl zuzustimmen, der hinsichtlich einer zu fordernden Transparenz ausführt: „Mit Schülerinnen und Schülern muss regelmäßig über Leistung, Leistungsansprüche und Leistungsbeurteilung reflektiert werden“ (Bohl 2004b:31).

Grafik 28: Gewichtung der Bewertungsbereiche in Englischklausuren
(Geben Sie an, für wie wichtig Sie persönlich die folgenden Bewertungsbereiche bei der Korrektur von Englischklausuren halten.)

Schüler



Engischlehrer



Die Analyse der amtlichen Vorgaben der verschiedenen Bundesländer (vgl. Abschnitt 7.1.2) hat gezeigt, dass die Benotung von Englischklausuren auf der Grundlage der Bewertungen der drei Teilbereiche Sprachrichtigkeit, Ausdrucksvermögen und Inhalt erfolgt. Dass bei den zu schreibenden Oberstufenklausuren die linguistische Sprachnorm nicht als alleinige Bewertungsgrundlage dienen kann, ist bereits in Abschnitt 4.2 ausgeführt worden. Besonders

vor dem Hintergrund, dass Oberstufenschüler in ihren Englischklausuren aufgefordert werden, zu bestimmten vorgegebenen Themenstellungen Position zu beziehen, ist es erforderlich, den Inhaltsbereich stärker in die Bewertung zu integrieren. Darüber hinaus ist zu bewerten, wie die Schüler in der Lage sind, ihre Inhalte zu kommunizieren. Das hier angesprochene Ausdrucksvermögen bietet dabei eine gute Möglichkeit, **positive Sprachanteile in den Textprodukten der Schüler**, die durch die Ermittlung des Fehlerquotienten nicht berücksichtigt werden, in die Bewertung einfließen zu lassen.

Sowohl für die Schüler als auch für die Englischlehrer ist nach wie vor der Aspekt der Sprachrichtigkeit bei der Bewertung von Englischklausuren (sehr) wichtig. Ein Vergleich beider befragten Gruppen zeigt, dass die Wichtigkeit dieses Bereiches bei den Englischlehrern höher ist als bei den Schülern. Dieses Ergebnis sollte vor dem Hintergrund gesehen werden, dass mit dem Bereich der Sprachrichtigkeit ein zentrales Ziel eines *Sprachunterrichts* gegeben ist. Es drückt allerdings darüber hinaus aus, dass eine große Mehrheit der Englischlehrer immer noch die Meinung vertritt, dass Inhalte nur durch eine möglichst große Sprachrichtigkeit kommuniziert werden können, und dies dementsprechend im Unterricht vermittelt. Es ist allerdings festzustellen, dass dies von den Schülern nicht uneingeschränkt so gesehen wird. Diese unterschiedliche Wahrnehmung wirft die Frage auf, welche Einstellung die richtige ist. Wenn aus motivationsfördernden Gründen ein **toleranter Umgang mit Fehlern** postuliert wird, sollte dennoch nicht über die Gefahr einer „Überbewertung des Kommunikationsgedankens“ hinweggesehen werden, denn

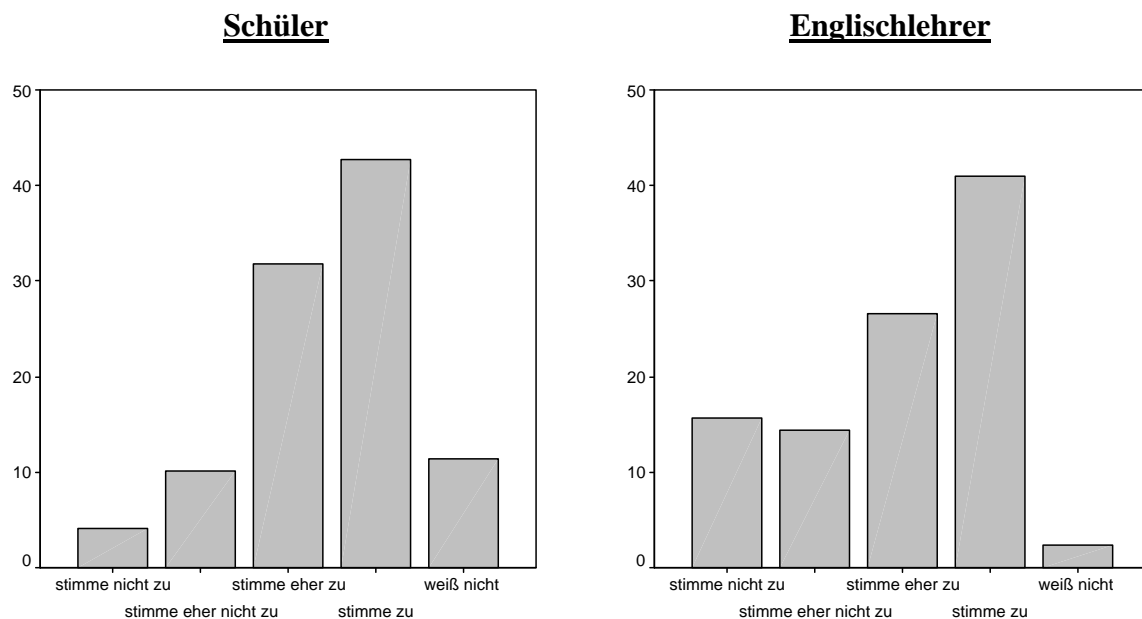
eine Überbewertung des Kommunikationsgedankens und die Vernachlässigung der sprachlichen Form verstoßen gegen die jeder Sprache innewohnende Wechselbeziehung von Form und Funktion, die auch aus didaktischen und „emanzipatorischen“ Erwägungen nicht aufgehoben werden kann, da ein Mangel an formaler Sprachbeherrschung die eigene Kommunikationsfähigkeit einschränkt und ebenso die Akzeptanz des Sprechers verringern kann. (Gnutzmann 1995b:269)

Sieht man sich die Wertigkeit bezogen auf die Wichtigkeit der drei Bewertungsbereiche an, so differiert das Ergebnis der befragten Schüler und Englischlehrer. Während für beide Gruppen das Ausdrucksvermögen der wichtigste Bewertungsbereich ist, rangiert bei den Schülern der Aspekt „Inhalt“ an zweiter Stelle, bei den Englischlehrern hingegen die Sprachrichtigkeit. Für die Schüler ist die Sprachrichtigkeit somit von den drei Bewertungsbereichen die unwichtigste, während für die Lehrer der Inhaltsbereich den letzten Platz einnimmt.

Auch wenn die formale Sprachrichtigkeit für beide befragten Gruppen nach wie vor von großer Wichtigkeit ist, macht die Befragung deutlich, dass der Bewertungsaspekt „Ausdrucksvermögen“ an Bedeutung zunimmt. Besonders die große Zahl der Englischlehrer, die dem zustimmen, ist erfreulich, da dieser Bewertungsbereich der am wenigsten zu objektivie-

rende ist. Einige amtliche Vorgaben bieten zwar für die Korrekturpraxis Leitfäden zur Bewertung des Ausdrucksvermögens an, insgesamt bleibt es aber dem **subjektiven Empfinden der Englischlehrer** überlassen, wie sie die stilistischen Leistungen ihrer Schüler bewerten. Daher sollte in der didaktischen Forschung weiterhin nach zu objektivierenden Kriterien hinsichtlich der Bewertung des Ausdrucksvermögens gesucht werden.

Grafik 29: Unterschiedliche Gewichtung der Bewertungsbereiche
(Die angegebenen Bewertungsbereiche sollten im Sinne einer differenzierten Leistungsbeurteilung unterschiedlich gewertet werden.)



Die meisten amtlichen Vorgaben (vgl. Abschnitt 7.1.2) geben zur Bewertung einer Klausur die drei Bewertungsbereiche Sprachrichtigkeit, Ausdrucksvermögen und Inhalt vor, die in den meisten Bundesländern in einem Verhältnis 1:1:1 gewertet werden.⁴⁴ Mit dieser Gewichtung ist die inhaltliche Leistung der sprachlichen in einem Verhältnis 1:2 untergeordnet, wobei dieses Verhältnis für jede zu schreibende Klausur, unabhängig von den unterschiedlichen Aufgaben, die zu bearbeiten sind, seine Gültigkeit hat. Fraglich ist, ob die verschiedenen Bewertungsbereiche in jeder Klausur im gleichen Verhältnis zu gewichten sind.

Sowohl die befragten Schüler als auch die befragten Englischlehrer votieren mehrheitlich für eine **differenzierte Beurteilung der Bewertungsbereiche** aus. Dennoch darf die hohe Zahl der Englischlehrer, die sich für eine differenzierte Beurteilung aussprechen, nicht darü-

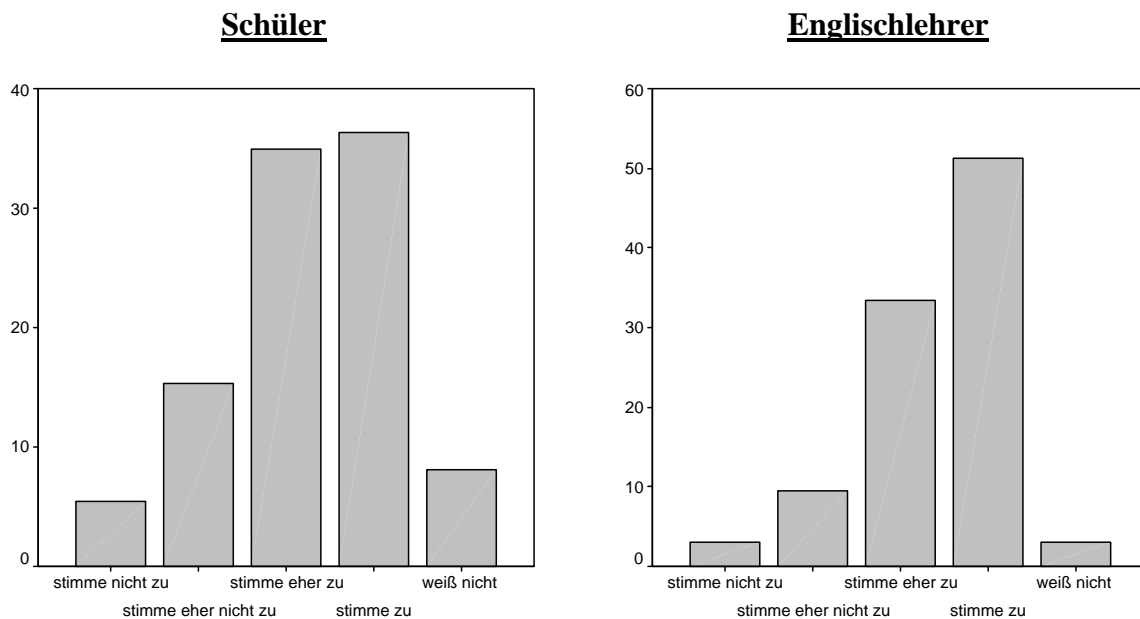
⁴⁴ Veränderungen in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg wurden bereits oben ausgeführt.

ber hinwegtäuschen, dass ein knappes Drittel die Notwendigkeit einer Differenzierung „gar nicht“ bzw. „eher nicht“ sieht. Ohne Zweifel bedeutet eine differenziertere Gewichtung der Bewertungsbereiche für den korrigierenden Englischlehrer eine zusätzliche Arbeitsbelastung. Darüber hinaus mag als Argument gegen eine Differenzierung ein mitunter nicht mehr zu gewährleistender Vergleich zwischen Schülern unterschiedlicher Kurse angeführt werden. Man kann aber davon ausgehen, dass sich eine differenziertere Bewertungspraxis, die sich an der jeweiligen zu bearbeitenden Aufgabe orientiert, nicht nur authentischere Züge annimmt, sondern dazu führen kann, dass Schüler 'unverkrampter' an Aufgaben herangehen, da sie wissen, dass nicht mehr ausschließlich die Sprachrichtigkeit im Vordergrund steht.

Zu überlegen wäre, in welcher Form eine differenzierte Gewichtung der Teilbereiche zu realisieren ist. Oben ist bereits angesprochen worden, dass die Art der Aufgabe darüber entscheidet, mit welcher Gewichtung die Teilbereiche in die Endnote eingehen. Werden Schüler beispielsweise aufgefordert, in einer E-Mail ihren Freunden von einem bestimmten Ergebnis zu berichten, wird das Hauptgewicht auf der inhaltlichen Leistung liegen. Werden sie aufgefordert, einem Unternehmen schriftlich zu begründen, warum sie für die ausgeschriebene Stelle die geeignete Kandidaten sind, stehen neben entsprechenden inhaltlichen Ansprüchen auch Anforderungen im Bereich der Sprachrichtigkeit im Vordergrund. Gerade der Teilbereich der Sprachrichtigkeit bedarf einer Differenzierung. Es ist nicht uneingeschränkt nachvollziehbar, dass sämtliche Klausuren im Bereich der sprachlichen Richtigkeit auf der Grundlage desselben Schlüssels – in Form eines einheitlichen Fehlerquotienten – zu bewerten sind. Das oben genannte Beispiel soll hier noch einmal zur Illustration dienen. Eine an einen Freund adressierte E-Mail sollte nicht so streng an der fremdsprachlichen Norm gemessen werden wie ein offizielles Schreiben an ein Unternehmen. Auch in der immer noch existierenden Textaufgabe bedarf die Bewertung der Sprachrichtigkeit einer Differenzierung. Da das Auffinden manifesten Informationen sprachlich weniger anspruchsvoll ist als eine eigenständig zu verfassende Stellungnahme, sollte hier eine differenzierte Anwendung des Fehlerquotienten greifen. Die Verwendung des Fehlerquotienten wird innerhalb der fachdidaktischen Diskussion kontrovers diskutiert (vgl. Abschnitt 4.2). Während er in vielen Bundesländern noch Anwendung findet, wird er beispielsweise in Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen nicht mehr zur Bewertung sprachlicher Richtigkeit herangezogen. Dass mit dem Errechnen eines Fehlerquotienten kein ausschließlicher Bewertungsfaktor sprachlicher Leistungen vorliegen kann, ist unbestritten. Dennoch ist davon auszugehen, dass er als Option zur objektivierten Leistungsbewertung von offenen Textproduktionen – besonders von Schülern der gymnasialen Oberstufe – eine wichtige Hilfe für den korrigierenden Englischlehrer darstellt.

Grafik 30: Anwendung eines Fehlerindex

(Die Anwendung eines Fehlerindex zur Bewertung der Leistung im Bereich der Sprachrichtigkeit in Englischklausuren trägt zu deren Objektivierung bei.)



Dass die Anwendung eines **Fehlerquotienten** als Beitrag zu einer **objektiven Leistungsbewertung** im Bereich der Sprachrichtigkeit in Englischklausuren gesehen werden kann, verdeutlicht das Votum der befragten Englischlehrer, die mit deutlicher Mehrheit dieser Auffassung sind. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass 12,5 % der befragten Englischlehrer nicht der Meinung sind, dass das Errechnen eines Fehlerquotienten zu einer objektiveren Bewertung sprachlicher Leistung beitragen kann, und immerhin 33,3 % einer möglichen Objektivierung nur „eher“ zustimmen können. Bei diesen Englischlehrern ist wahrscheinlich die Erkenntnis gewachsen, dass ein Fehlerquotient kaum objektivierbare Auswirkungen haben kann, weil jeder Englischlehrer über **unterschiedliche Normvorstellungen und Korrekturmethode**n verfügt. Dieses Argument ist mit Blick auf die Gesamtheit der zu korrigierenden Englischklausuren in der gymnasialen Oberstufe plausibel. Bezogen auf die Korrektur von Englischklausuren innerhalb einer Lerngruppe, greift es nicht mehr, denn es ist davon auszugehen, dass die Korrektur innerhalb einer Lerngruppe zu vergleichbaren Ergebnissen führt, da der Englischlehrer einen einheitlichen Maßstab anwendet.

Auf Seiten der Schüler gehen 36,3 % davon aus, dass ein Fehlerquotient zur Objektivierung sprachlicher Leistung bei der Korrektur von Englischklausuren beiträgt. Allerdings drücken 34,9 % mit der „stimme eher zu“-Kategorie und 15,3 % mit der „stimme eher nicht zu“-Kategorie eher Bedenken hinsichtlich des Fehlerquotienten aus. Diese Einstellung lässt sich

dahingehend interpretieren, dass der Fehlerquotient bei vielen Schülern negative Assoziationen hervorruft, da er oftmals dazu beiträgt, dass die Endnote nicht den Erwartungen der Schüler entspricht. Schülern mag möglicherweise weniger an Objektivität als an positiven Ergebnissen gelegen sein. Teilergebnisse des verbalen Assoziationstests (vgl. Abschnitt 7.2.2) haben die Wichtigkeit guter Noten für die Schüler bereits aufgezeigt. Darüber hinaus lässt sich die eher verhaltene Zustimmung hinsichtlich der Anwendung eines Fehlerquotienten dadurch erklären, dass die mathematische Errechnung der Sprachrichtigkeit nicht vorsieht, positive Sprachanteile in die Bewertung einfließen zu lassen.

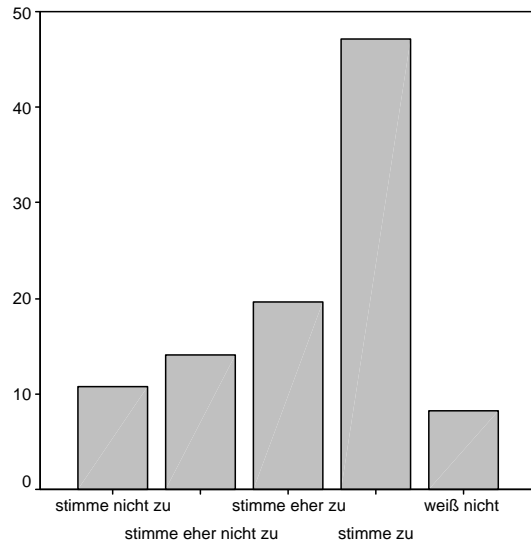
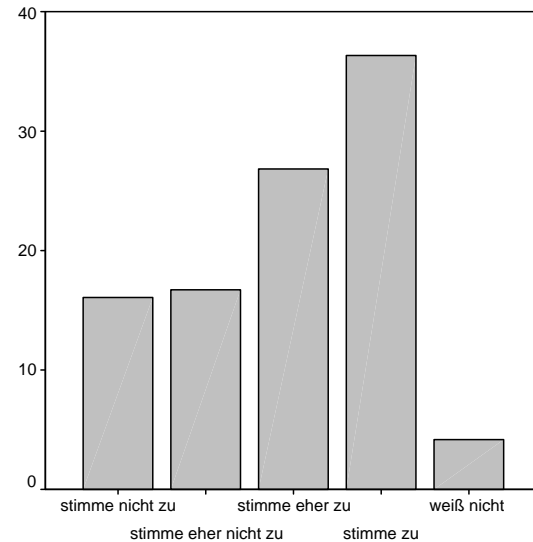
Die Befragung hat deutlich gemacht, dass sowohl Schüler als auch Englischlehrer in der Anwendung eines Fehlerquotienten die Möglichkeit der Objektivierung bei der Bewertung der sprachlichen Richtigkeit in Englischklausuren sehen. Bezüglich der korrekturpraktischen Realisierung wäre die Berücksichtigung der zu verfassenden Textsorte als auch des Themas der Schreibaufgabe bei der Errechnung des Fehlerquotienten sinnvoll:

Von daher verbietet sich jeglicher Schematismus in der Bewertung unterschiedlicher Textarten nach einem vorher rigide festgelegten Tableau von Fehlerintervallen. Nicht zuletzt bestimmt jedoch die Textsorte selbst das Ausmaß an Korrektheit, das von einem Text erwartet wird. Vom Zweck bzw. von der Verwendung des Geschriebenen gehen durchaus unterschiedliche Ansprüche an den Grad der sprachlichen Richtigkeit aus. (Zydati 2002:321)

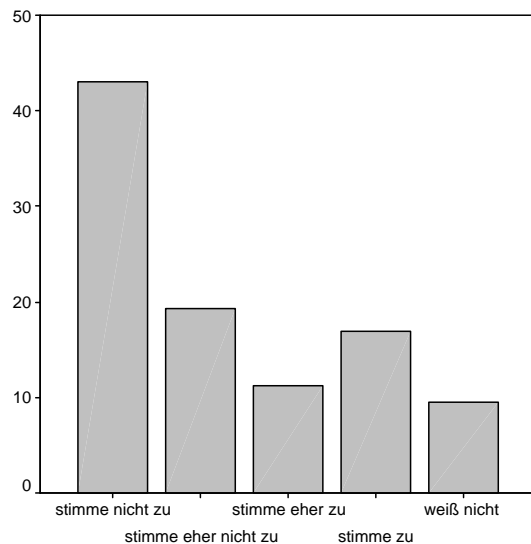
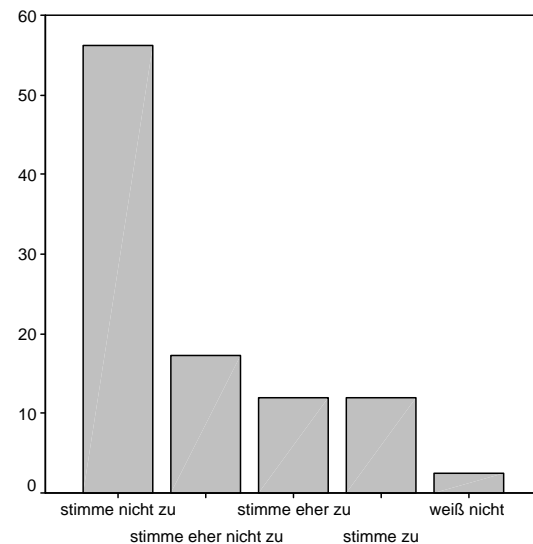
Hinsichtlich der Beurteilung von Teilleistungen und der Anwendung eines Fehlerquotienten lässt sich konstatieren, dass die fremdsprachliche Kompetenz in ihrer Komplexität eine **differenzierte Bewertung von Teilleistungen** erfordert.

Grafik 31: Britisches und amerikanisches Englisch

(Für die Bewertung der Sprachrichtigkeit in Englischklausuren sind ausschließlich das britische und amerikanische Englisch heranzuziehen.)

Schüler**Englischlehrer****Grafik 32: „Gewichtung“ von britischem und amerikanischem Englisch**

(Bei der Korrektur von Englischklausuren sollte das britische Englisch „wichtiger“ als das amerikanische Englisch sein.)

Schüler**Englischlehrer**

Die Frage der Fehlerkorrektur und die damit in Zusammenhang stehende Frage der Bewertung schriftsprachlicher Leistung sind untrennbar verbunden mit der Frage der Anwendung der **sprachlichen Norm**, auf deren Grundlage eine **sprachliche Leistungsbewertung** erfol-

gen kann. Im Laufe der Arbeit ist an vielen Stellen darauf hingewiesen worden, dass die Bewertung der Sprachrichtigkeit vor dem Hintergrund eines sich verändernden Gebrauchs der englischen Sprache zu betrachten ist. Die Tatsache, dass Englisch in den vielfältigsten Kommunikationssituationen von zahlenmäßig deutlich mehr Nicht-Muttersprachlern gesprochen wird,⁴⁵ macht es gerade dem institutionalisierten Englischunterricht nicht leicht, die Frage der sprachlichen Norm zur Bewertung sprachlicher Leistung abschließend zu beantworten, weil ein moderner Englischunterricht die Schüler u. a. auf globale Kommunikationssituationen vorbereiten sollte:

In using English globally, speakers adjust to one another in order to communicate with one another. This flexibility and ability is just as important, if not more so, as the mastering of any native variety or prescribed forms. Courses in English should thus place more emphasis on the ability to communicate using the medium of English than on the teaching of a particular form of English. (Erling 2008:228)

Während in der fachdidaktischen Forschung konträre Positionen in Bezug auf die Standardvarietät als Grundlage der Bewertung sprachlicher Leistung zu finden sind (vgl. hierzu Gnutzmann 2010b; Gnutzmann 2007a; Seidlhofer 2007a), scheint es angeraten, den Blick vielmehr auf die am Unterricht Beteiligten zu richten. In Bezug auf die Frage, welche **sprachliche Varietät** bei der Bewertung der Sprachrichtigkeit in Englischklausuren angewandt werden soll, votieren sowohl die befragten Schüler als auch die Englischlehrer mit großer Mehrheit für das britische Englisch und das amerikanische Englisch⁴⁶ und bestätigen somit die These von Gnutzmann/Bruns: „Variability exists mostly in spoken English but when it comes to written English the two major norms (BrE and AmE) prevail“ (Gnutzmann/Bruns 2007:197). Es ist nicht überraschend, dass eine große Anzahl der Schüler das britische und amerikanische Englisch als Bewertungsgrundlage bevorzugt, da die meisten Lehrwerke im Verlauf der Spracherwerbsphase diese beiden Varietäten vermitteln, auch wenn das britische Englisch stärker repräsentiert ist. Dieses Ergebnis zeigt darüber hinaus, übereinstimmend mit dem Votum der Englischlehrer, dass eine von Gnutzmann (2010b:336; 2008:115) postulierte Orientierung für Schüler in der unterrichtlichen Praxis einen hohen Stellenwert einnimmt. Die Englischlehrer benötigen bei der Korrektur von Klausuren ebenfalls eine **sprachliche Richtlinie**, auf deren Grundlage sie zu einer Bewertung der sprachlichen Leistung der Schüler ge-

⁴⁵ In einer Schätzung geht Crystal (2008:5) davon aus, dass sich die Zahl der Menschen, die Englisch als Nicht-Muttersprachler sprechen, auf 2 Milliarden beläuft.

⁴⁶ Eine von Grau (2008:265f.) an der Universität Gießen durchgeführte Untersuchung hinsichtlich der Frage, welche Varietät an deutschen Schulen im Englischunterricht unterrichtet werden sollte, ergab, dass die Mehrheit der Befragten – es handelte sich um angehende Englischlehrer – das amerikanische und das britische Englisch als zu lehrende und lernende Sprachvarietät bevorzugten.

langen können. Neben der besonders für Schüler wichtigen Sicherheit bei der Anwendung einer sprachlichen Norm macht das Ergebnis der Schüler und Englischlehrer darüber hinaus deutlich, dass das *British English* keineswegs die an Nummer 1 stehende Varietät ist. Sowohl Schüler als auch Englischlehrer wurden gefragt, ob das *British English* wichtiger sei als das *American English*. Beide Gruppen negieren dies mit einer deutlichen Mehrheit, wobei der Anteil der Englischlehrer, die diese Auffassung ablehnen, mit 56,3 % relativ hoch ist. Dieses Ergebnis verdeutlicht einmal mehr den Einfluss des *American English*.

Vor dem Hintergrund der sprachlichen Orientierung wird hier deutlich, dass sich die direkt am Unterricht beteiligten Personen darüber im Klaren sind, dass **Sprache lebt** und Normen sich innerhalb der Standardsprache verändern. Besonders für die Fehlerdidaktik macht dies Auswirkungen erforderlich. Die globale Nutzung des Englischen impliziert die Notwendigkeit eines flexiblen Reagierens auf und Anpassens an die Äußerungen des jeweiligen Gesprächspartners, was bedeutet, dass die Relevanz sprachlich korrekt formulierter Äußerungen reduziert wird.

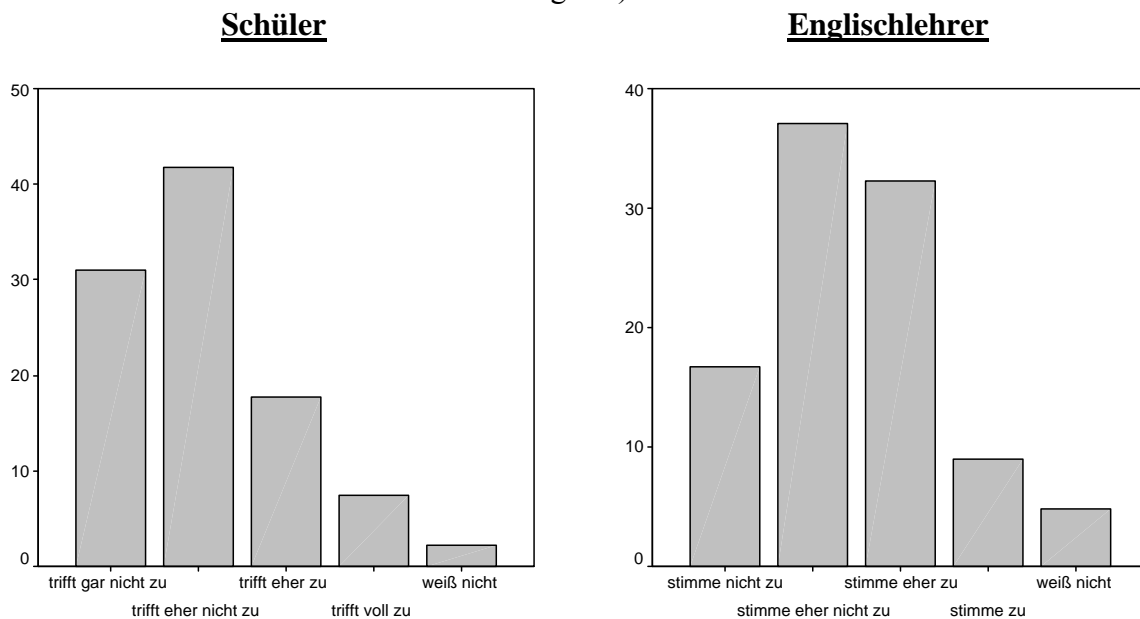
7.3.3.7 Korrektur

Die Korrektur von Englischklausuren verfolgt zwei Ziele: Erstens ist aufgrund von Verwaltungsvorschriften der Leistungsstand des Schülers festzustellen, und zweitens dient die schriftliche Klausur sowohl den Schülern als auch den Lehrern als Kontrollmechanismus bezüglich des Lern- bzw. Lehrerfolgs (vgl. hierzu Abschnitt 6.2). Gespräche mit Englischlehrern lassen jedoch immer wieder erkennen, dass Schüler nicht an den angefertigten Korrekturen interessiert sind, so dass die Frage gestellt werden muss, ob seitens der Schüler die wichtige diagnostische Funktion in dem Maße erkannt wird, wie dies notwendig wäre.

Grafik 33: Einstellung zu Korrekturen

(Schüler-Item: Auf sprachliche Korrekturen in Englischklausuren reagiere ich mit Gleichgültigkeit.)

(Lehrer-Item: Auf sprachliche Korrekturen in Englischklausuren reagieren Schüler mit Gleichgültigkeit.)



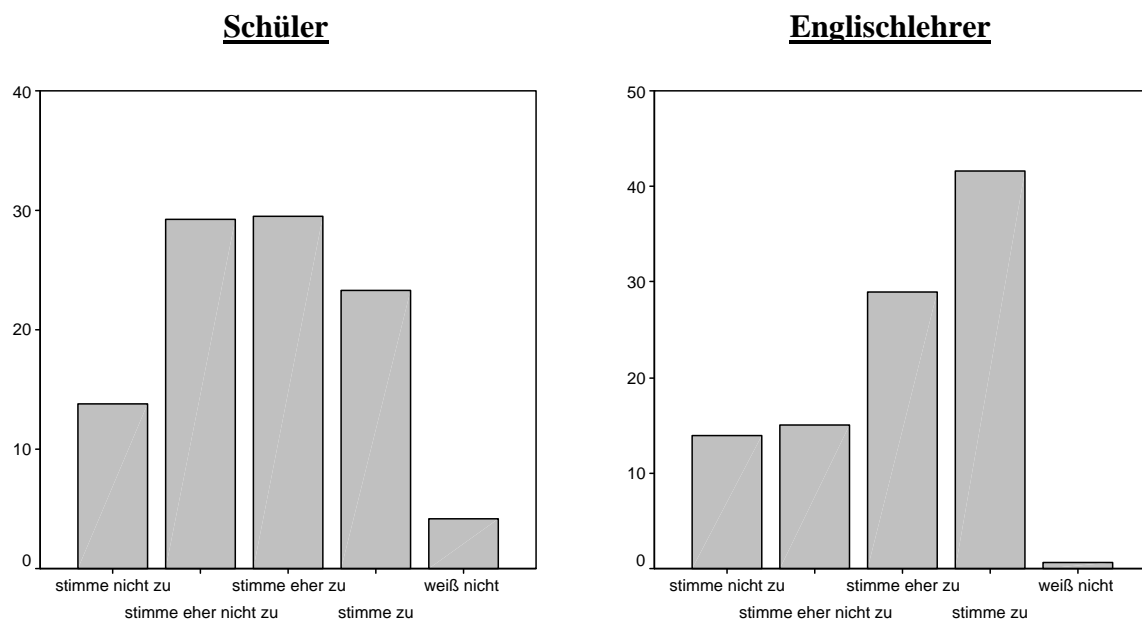
Insgesamt zeigt das Ergebnis, dass beide befragten Gruppen die oben aufgeführte These hinsichtlich eines Desinteresses der Schüler an angefertigten Klausuren zwar mehrheitlich ablehnen, wobei diese Ablehnung allerdings nicht sehr deutlich ist. Während insgesamt 72,7 % der Schüler der These „nicht“ bzw. „eher nicht“ zustimmen, geben 53,9 % der befragten Englischlehrer an, dass diese These „gar nicht“ bzw. „eher nicht“ zutrifft. Immerhin ein Viertel der befragten Schüler bestätigt, dass ihnen die Korrektur von Englischklausuren gleichgültig ist. Dahingegen vertreten 41,3 % der befragten Englischlehrer die Auffassung, dass Schüler sprachlichen Korrekturen in Englischklausuren mit Gleichgültigkeit begegnen. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass die Wahrnehmungen von Schülern und Englischlehrern in Bezug auf die Einstellung der Schüler zu sprachlichen Korrekturen differieren. Es wäre für die unterrichtliche Praxis daher angeraten, die Wichtigkeit der sprachlichen Korrekturen zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Dies erscheint umso dringlicher, da – wie bereits oben erwähnt – immerhin ein Viertel der befragten Schüler durch sein Votum ausdrückt, dass es an den sprachlichen Korrekturen nicht interessiert ist, und somit die Annahme von Schinschke/Weinert bestätigt, „dass die mühsam mit Anmerkungen und Hinweisen versehenen Papiere von den Schülern und Schülerinnen nach flüchtiger Durchsicht und einem nachdrücklichen Blick auf die Zensur zur Seite gelegt werden“ (Schinschke/Weinert 2008:21). Ein fehlendes Interesse an den korrigierten Klausuren führt jedoch dazu, dass durch sie kein Lernfortschritt erzielt werden kann. Ein Großteil der Schüler scheint daran kein Interesse zu haben,

was wiederum die fehlende Motivation zum Erlernen von Englisch bzw. Fremdsprachen generell belegt.

Zwar geben bei der Befragung fast drei Viertel der befragten Schüler an, dass sie den sprachlichen Korrekturen nicht mit Gleichgültigkeit begegnen, dennoch sagen in der Realität der Unterrichtspraxis viele Schüler aus, dass sie den sprachlichen Korrekturen indifferent gegenüberstehen. Daher ist es von großer Relevanz, sich weitere Gedanken über die sprachliche Korrektur in Englischklausuren zu machen, so dass sie einen Beitrag zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenz der Schüler leisten kann. Dies kann aber nur dann gelingen, wenn die Englischlehrer sprachliche Korrekturen so anlegen, dass für Schüler deutlich erkennbar bleibt, dass **Korrekturen als Hilfestellung und nicht als Sanktionierungsmittel** für schlechte sprachliche Leistungen gesehen werden.

Grafik 34: Funktion der sprachlichen Korrektur

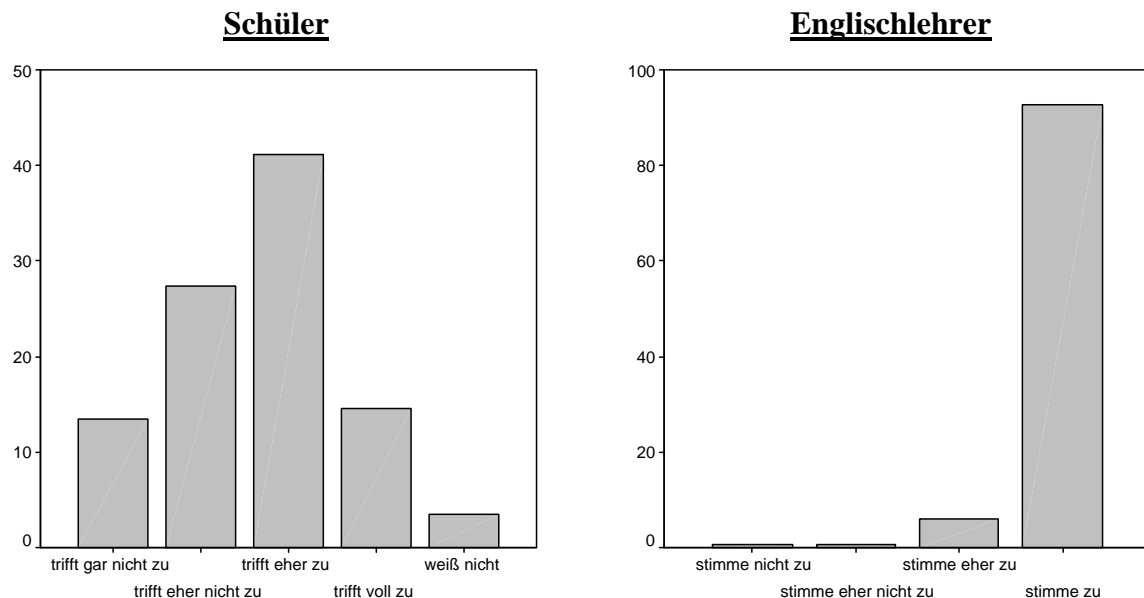
(Die Funktion der sprachlichen Korrektur besteht darin, dem Schüler sprachliche Defizite aufzuzeigen.)



Grafik 35: Korrektur als Hilfestellung

(Schüler-Item: Die von meinen Englischlehrern durchgeführten Korrekturen meiner Klausuren dien[t]en mir als Hilfe zum Weiterlernen.)

(Lehrer-Item: Korrekturen von Englischklausuren durch den Lehrer sollten so angefertigt werden, dass sie dem Schüler als Hilfe zum Weiterlernen dienen.)



Während fast die Hälfte der Schüler das reine Aufzeigen sprachlicher Fehler als nicht ausreichende Funktion sprachlicher Korrekturen erachtet, macht die Mehrheit der befragten Englischlehrer durch ihr Votum deutlich, dass sie dieser Funktion zustimmen kann. Das bedeutet, dass 70,5 % aller befragten Englischlehrer zumindest den **diagnostischen Wert** schriftlicher Klausuren verkennen, was in deutlichem Widerspruch zu den in der Theoriediskussion beschriebenen Zielen und Aufgaben von Diagnose steht:

Ziele und Aufgaben diagnostischen Handelns werden [...] nicht mehr so sehr mit selektiven Entscheidungen und einer Defizitperspektive auf den einzelnen Schüler verbunden, sondern mit komplexen Analysen von Lernsituationen und -prozessen. (Willenbring 2008:48)

Wenn also die Bestrebungen ausschließlich darauf abzielen, den Schülern ihre sprachlichen Fehler aufzuzeigen, ohne ihnen die notwendigen Hilfestellungen zur Weiterarbeit damit an die Hand zu geben, dürfen **fehlende Motivation** und **Desinteresse am Sprachlernprozess** seitens der Schüler nicht verwundern.

Folgerichtig ist dann das Ergebnis hinsichtlich der Frage, ob die von den Englischlehrern durchgeführten sprachlichen Korrekturen den Schülern als **Hilfestellung zum Weiterlernen** dienen. Während dies ausnahmslos alle Englischlehrer von ihren durchgeführten Korrekturen annehmen, stimmen ihnen die Schüler diesbezüglich nicht zu. Nur 14,6 % geben an, dass die Funktion der Hilfestellung „voll“ zutrifft. 41,2 % drücken mit „trifft eher zu“ bereits Zweifel

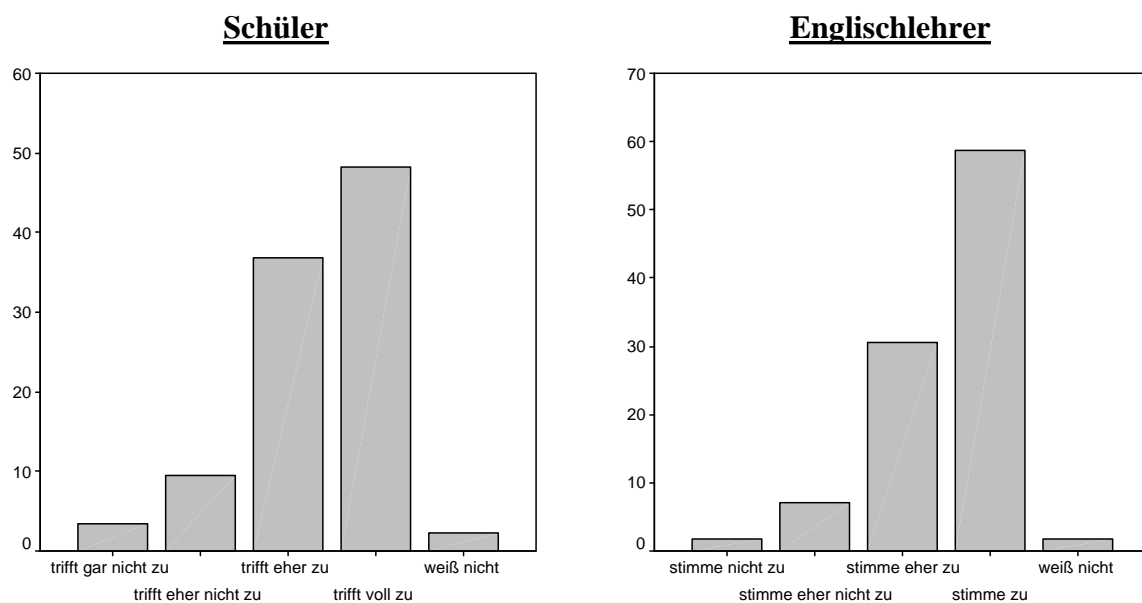
daran aus, ob ihnen die Korrekturen hilfreich für das weitere Lernen sind. Dieses für die Englischlehrer doch eher ernüchternde Resultat macht deutlich, dass ihre sprachlichen Korrekturen nicht den gewünschten Zweck erfüllen. Die Ergebnisse der Befragung decken sich damit nicht mit den Erkenntnissen der fachdidaktischen Forschung zu Korrekturen, die so angelegt sein sollen, dass sie „Anlässe zur Reflexion, Kommunikation, Rückmeldung geben sowie Handlungsmittel zur Verbesserung des Lernens bereitstellen“ (Winter 2008:74).

Einmal mehr lässt sich hier die Forderung erheben, **sprachliche Korrekturen zum Gegenstand des Unterrichts** zu machen, denn das Ergebnis zeigt ausdrücklich, dass Schüler und Englischlehrer nicht von gleichen Voraussetzungen ausgehen. Darüber hinaus wäre die **Stärkung der Diagnosefähigkeit** auf Seiten der Englischlehrer wünschenswert, da „viele Kollegen mit Recht die mangelnde Ausbildung in der Diagnostik [beklagen]“ (Klenck/Schneider 2008:10).

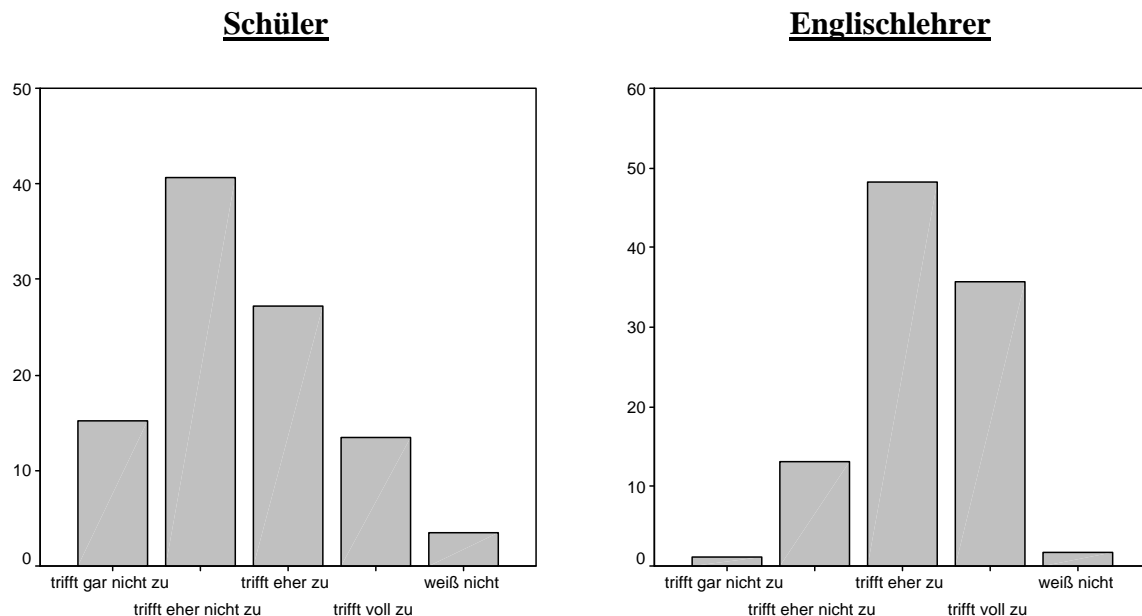
Grafik 36: Relevanz von ausführlichen Hinweisen zu Fehlern

(Schüler-Item: Ausführliche Hinweise zu Fehlern in Englischklausuren sind für mich hilfreich.)

(Lehrer-Item: Den Schülern sollten ausführliche Hinweise zu Fehlern in Englischklausuren gegeben werden.)



Grafik 37: Ausführliche Hinweise zu Fehlern: korrekturpraktische Umsetzung
 (Schüler-Item: Mein Englischlehrer gibt bei der Korrektur von Englischklausuren ausführliche Hinweise zu Fehlern.)
 (Lehrer-Item: Ich gebe meinen Schülern bei der Korrektur von Englischklausuren ausführliche Hinweise zu Fehlern.)

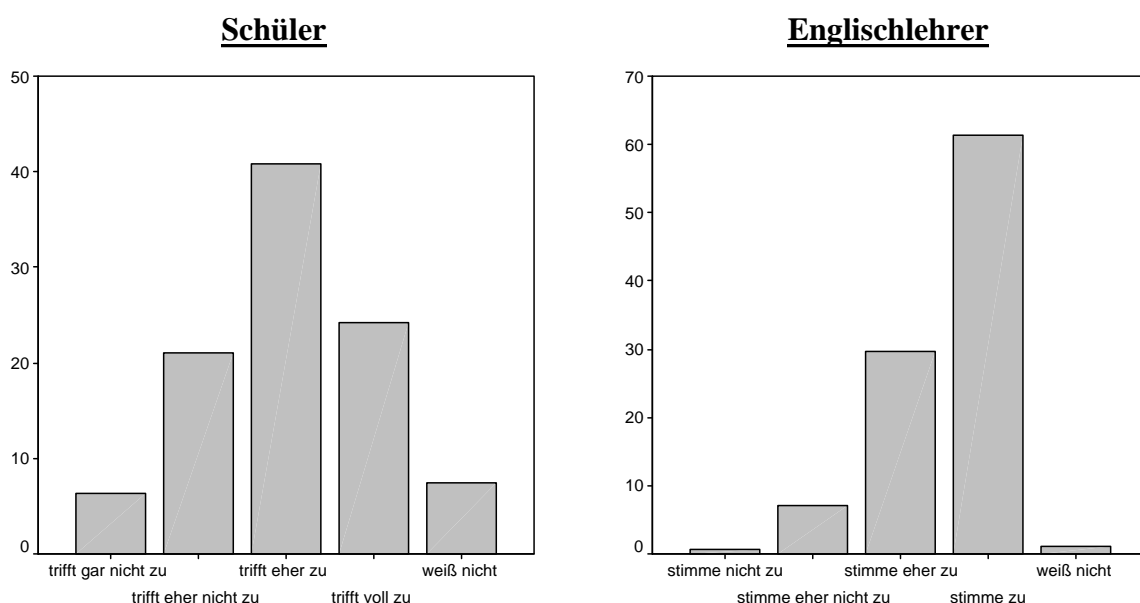


Damit Schüler **produktiv mit den angefertigten Korrekturen weiterarbeiten** können, ist es sinnvoll, ihnen **ausführliche Hinweise zu sprachlichen Fehlern** zu geben. Ein bloßes Markieren der jeweils fehlerhaften Stellen reicht vielfach nicht aus. Diese Einschätzung bestätigen 89,2 % der befragten Englischlehrer durch ihr „stimme zu“- bzw. „stimme eher zu“-Votum. Dass ausführliche Hinweise zu sprachlichen Fehlern wichtig sind, dokumentiert ebenfalls das Ergebnis der Schülerbefragung. Für fast die Hälfte der befragten Schüler trifft es „voll“ zu, dass explizite Hinweise zu Fehlern für sie wichtig sind. Durch dieses Votum lassen die Schüler erneut erkennen, dass sie einer Korrektur nicht gleichgültig gegenüberstehen und sie nicht lediglich auf die Note schauen. Bedauerlicherweise werden diese positiven Voraussetzungen nicht in der unterrichtlichen Praxis umgesetzt, denn ein Großteil der befragten Schüler (55,8 %) gibt an, dass ihnen ihre Englischlehrer keine ausführlichen Hinweise in der korrigierten Englischklausur geben. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass viele Schüler nach der Rückgabe der Englischklausur mit ihren (sprachlichen) Fehlern alleingelassen werden. In großer Opposition zu dem Schülerergebnis steht das Ergebnis der befragten Englischlehrer. Während 48,2 % angeben, dass es „eher“ zutrifft, sind 35,7 % der Auffassung, dass es „voll“ zutrifft, wenn es darum geht, ihren Schülern ausführliche Hinweise für die Korrektur von Englischklausuren zu geben. Nicht nur die Tatsache, dass erneut große Unterschiede in der

Schüler- und Lehrerwahrnehmung bestehen, ist hier auffallend. Bedenkenswert ist darüber hinaus die Tatsache, dass innerhalb der Gruppe der befragten Englischlehrer eine Widersprüchlichkeit zwischen Theorie und Praxis festgestellt werden kann. Dies manifestiert sich darin, dass 58,7 % der These uneingeschränkt zustimmen, Schülern sollten ausführliche Hinweise zu Fehlern in Englischklausuren gegeben werden, während in Bezug auf die konkrete Praxis nur 35,7 % angeben, es treffe für sie „voll zu“, dass sie ihren Schülern konkrete Hinweise zu sprachlichen Fehlern geben. Diese Votum widerspricht insgesamt den Ergebnissen einer von Bitchener (2003) durchgeführten Studie, der zufolge die Schüler, die ausführliche Hinweise erhielten – dies oftmals in Kombination mit der Möglichkeit der individuellen Korrekturbesprechung –, in nachfolgenden Textproduktionen bessere Resultate erzielten als die Schüler, die keine oder nur eine schriftliche Rückmeldung erhielten.

Diese Theorie-Praxis-Diskrepanz ist möglicherweise der Tatsache geschuldet, dass es vielen Englischlehrern aufgrund der **hohen Korrekturbelastung** zeitlich nicht mehr möglich ist, eingehende Hinweise zu geben. Neben der zeitlichen Komponente ist darüber hinaus möglicherweise das bereits oben ausgeführte Problem einer **unzulänglichen methodischen Lehrerausbildung** im Bereich der Korrekturmethodik mitverantwortlich für das zu konstatierende Missverhältnis. Es scheint besonders vor dem Hintergrund, dass viele Schüler detaillierte Hinweise zu sprachlichen Fehlern als hilfreich erachten, als unzumutbar, dies in der unterrichtlichen Praxis nicht in dem gewünschten Maße zu realisieren.

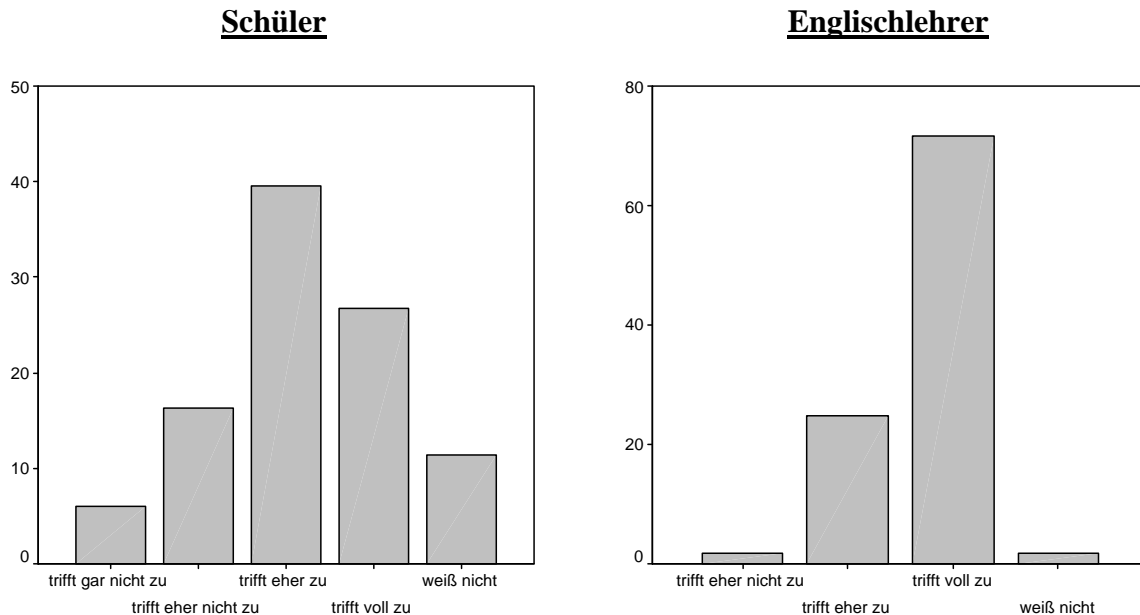
Grafik 38: Relevanz einer einheitlichen und differenzierten Fehlerbezeichnung
(Eine einheitliche und differenzierte Fehlerbezeichnung in Englischklausuren dient den Schülern als Lernhilfe.)



Grafik 39: Einheitliche und differenzierte Fehlerbezeichnung: korrekturpraktische Umsetzung

(Schüler-Item: Mein Englischlehrer arbeitet mit einer einheitlichen und differenzierten Fehlerbezeichnung in Englischklausuren.)

(Lehrer-Item: Ich arbeite mit einer einheitlichen und differenzierten Fehlerbezeichnung in Englischklausuren.)



Damit die Schüler im Sinne einer **Lernerautonomie** zur selbstständigen Bearbeitung der von den Englischlehrern durchgeführten Korrekturen geführt werden können, ist eine **einheitliche und differenzierte Fehlerbezeichnung** in Englischklausuren notwendig, da sie es den Schülern z. B. ermöglicht, eigenständig mit Referenzwerken zu arbeiten. Durch eine detaillierte Fehlerbezeichnung werden die Schüler darüber hinaus befähigt, individuelle Lernschwächen besser zu identifizieren. Dies ist nicht der Fall, wenn ihnen am Rand der Arbeit lediglich mitgeteilt wird, dass sie beispielsweise viele sogenannte „Grammatik“-Fehler gemacht haben. 65,1 % der befragten Schüler geben an, dass ihnen eine einheitliche und differenzierte Fehlerbezeichnung als Lernhilfe dient. Auch die überwiegende Mehrheit der befragten Englischlehrer sieht die Notwendigkeit, den Schülern mit einer differenzierten Fehlerbezeichnung eine selbstständige Beschäftigung mit korrigierten Englischklausuren zu ermöglichen. Folgerichtig ist ein Großteil der befragten Englischlehrer der Auffassung, dass sie mit einer einheitlichen Fehlerbezeichnung arbeiten und somit den Schülern die von Kleppin/Mehlhorn (2008:18ff.) postulierte **selbstständige Auseinandersetzung mit korrigierten Englischklausuren** erleichtern.

Interessant ist hingegen, dass die befragten Schüler das Votum der Englischlehrer nicht uneingeschränkt bestätigen. Ein Viertel der Schüler gibt zwar an, ihre Englischlehrer würden

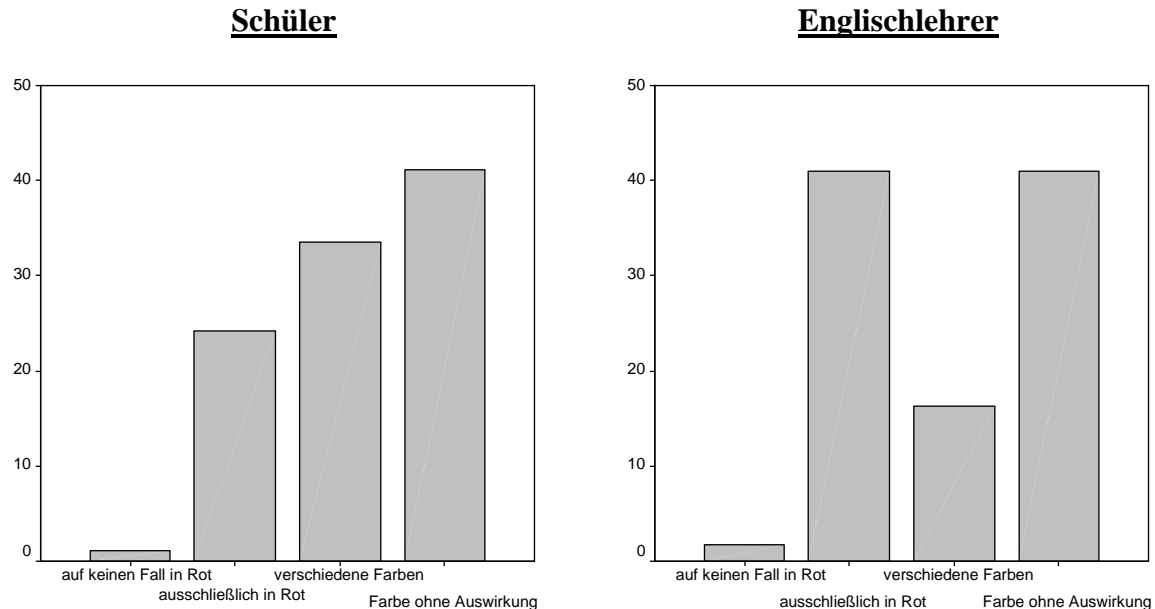
mit einer differenzierten Fehlerbezeichnung arbeiten, 39,5 % der befragten Schüler schränken dieses positive Ergebnis allerdings mit dem „stimme eher zu“-Votum ein, während 16,3 % der befragten Schüler keine einheitliche und differenzierte Fehlerbezeichnung von ihren Englischlehrern erhalten. Fasst man diese Ergebnisse zusammen, so zeigt sich erneut, dass in Bezug auf die konkrete unterrichtliche Korrekturpraxis auffällige Differenzen zwischen den befragten Schülern und Englischlehrern existieren. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass eine einheitliche Fehlerbezeichnung, wie sie in der fachdidaktischen Literatur für wichtig erachtet wird (vgl. Thaler 2008:9) im Unterricht nicht angemessen realisiert wird.

Dieses Ergebnis lässt zwei Erklärungsansätze zu: Entweder deckt das Schülerergebnis Wahrnehmungsdefizite der Englischlehrer auf, oder es zeigt, dass die befragten Schüler eine differenzierte Fehlerbezeichnung nicht wahrnehmen, eventuell weil sie sich doch nicht so intensiv mit den korrigierten Englischklausuren auseinandersetzen, wie sie das zum Ausdruck bringen. Die letztere Interpretation wird dadurch untermauert, dass immerhin 11,4 % der befragten Schüler sich nicht darüber im Klaren sind, ob ihre Englischlehrer mit einer einheitlichen und differenzierten Fehlerbezeichnung arbeiten. Insgesamt lässt sich aus den Daten zusammenfassend ableiten, dass eine differenzierte Fehlerbezeichnung sowohl von den Schülern als auch von den Englischlehrern im Sinne einer Lernhilfe für die Schüler als relevant bewertet wird. Hinsichtlich der praktischen Umsetzung zeigen sich wie bereits bei anderen Aspekten (s. o.) Wahrnehmungsdefizite zwischen Schülern und Englischlehrern. Zusammen mit den Ergebnissen der Befragung zu ausführlichen Hinweisen zu Fehlern (vgl. Grafiken 36 und 37) lassen die Resultate der Befragung vermuten, dass die von den Lehrern durchgeführten Fehlerkorrekturen nicht in dem Maße den Anforderungen entsprechen, wie sie in der fachdidaktischen Theorieforschung beschrieben werden:

[...] by providing interpersonal support and appropriately structured feedback, teachers can prompt and scaffold learners' attempts to reflect constructively on their learning experience and to redirect their thinking in more positive ways. (Ushioda 2008:28)

Grafik 40: Farbe des Korrekturstiftes

(Die Fehlerkorrektur in Englischklausuren „sollte in keinem Fall in Rot durchgeführt werden“ – „sollte ausschließlich in Rot durchgeführt werden“ – „sollte in verschiedenen Farben durchgeführt werden, je nach Art und Schwere des Fehlers“ – „die Farbe des Korrekturstiftes hat keine Auswirkungen auf das weitere Lernverhalten des Schülers“.)



Im Kontext der Fehlermarkierung ist in der fachdidaktischen Forschung die Farbe Rot als traditionelle Korrekturfarbe auf den Prüfstand gestellt worden (vgl. Abschnitt 4.2). Kritiker einer (übertriebenen) Rotstiftkorrektur nennen als Hauptargument eine fehlende Motivation zur Weiterbeschäftigung der Schüler mit der Englischklausur und schlagen daher die Verwendung unterschiedlicher Farben vor, um den Schülern unterschiedliche Aspekte der Korrektur sichtbar zu machen. Das Ergebnis der befragten Englischlehrer zu diesem Aspekt erscheint wenig überraschend. Während 41 % der Auffassung sind, dass eine Korrektur ausschließlich in Rot durchgeführt werden sollte, vertreten ebenfalls 41 % die Position, dass die Farbe des Korrekturstiftes keine Auswirkungen auf das weitere Lernen der Schüler hat. Somit verwundert es nicht, dass lediglich ein geringer Teil der befragten Englischlehrer für die Anwendung verschiedener Farben während einer Korrektur plädiert. Neben ihrer Auffassung, dass die Farbe des Korrekturstiftes lernpsychologisch keine Auswirkungen hat, spielt auch eine zeitökonomische Komponente eine zentrale Rolle, da die Nutzung unterschiedlicher Korrekturstifte die Korrekturzeit verlängern würde. Die befragten Schüler sehen insgesamt **keine Notwendigkeit einer mehrfarbigen Korrektur** von Englischklausuren, auch wenn sich leichte Differenzen zum Lehrervotum ergeben. Ein Viertel der Schüler vertritt die Auffassung, dass die Fehlerkorrektur in Englischklausuren ausschließlich in Rot durchgeführt wer-

den sollte, während 33,5 % durchaus die Anwendung verschiedener Farben zur Unterscheidung nach Art und Schwere der Fehler favorisieren. Allerdings zeigt dieses Ergebnis, dass eine mehrfarbige Fehlerkorrektur nicht aus Gründen eines besseren Lernverhaltens gewünscht wird, denn 41,1 % der befragten Schüler negieren Auswirkungen des Korrekturstiftes auf ihr weiteres Lernverhalten. Die von Harsch (2007:2) befürchteten negativen lernpsychologischen Auswirkungen durch die Verwendung eines roten Korrekturstiftes lassen sich insgesamt durch die Ergebnisse der Befragung nicht bestätigen. Insofern scheint eine mehrfarbig durchzuführende Fehlerkorrektur nicht zwingend notwendig. Vielmehr wäre eine solche Korrektur ratsam, wenn Schüler und Lehrer dies für sinnvoll und praktikabel erachten würden. Darüber hinaus macht dieses Ergebnis deutlich, dass Schüler- und Lehrerinteresse schwerpunktmäßig eher an dem WAS der Fehlerkorrektur orientiert ist, da sich Oberstufenschüler durchaus in der Lage sehen, sich die ihnen gegebenen Korrekturhinweise ohne farbliche Differenzierung zu eigen zu machen. Als Alternative zu einer mehrfarbigen Korrektur zum Zwecke der Deutlichmachung unterschiedlicher Gewichtungen und Hinweise ist es möglich, den Korrekturrand entsprechend zu nutzen. So ist es beispielsweise denkbar, dass **verschiedene Symbole als Hinweis für Fehlerquellen** oder **Verweise auf entsprechende Paragraphen in Referenzwerken** an den Rand geschrieben werden, so dass die Schüler entsprechend damit weiterarbeiten können.⁴⁷

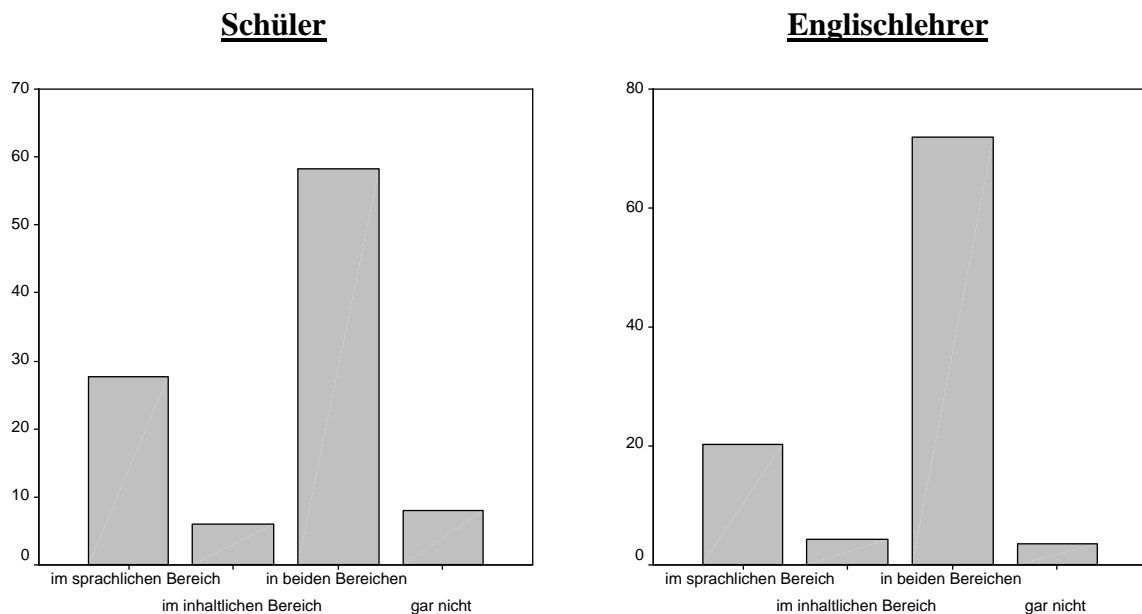
⁴⁷ Beispiel 1: §§ 5-7: Wiederholung der Paragraphen 5–7 in der von den Schülern benutzten Grammatik.

Beispiel 2: ff: Hinweis auf *false friend*.

7.3.3.8 Nachphase

Grafik 41: Weiterbeschäftigung mit der korrigierten Englischklausur

(Eine Weiterbeschäftigung mit der korrigierten Englischklausur sollte erfolgen „im sprachlichen Bereich“ – „im inhaltlichen Bereich“ – „in beiden Bereichen“ – „gar nicht“.)



Neben der **quantitativen** ist die **qualitative Komponente** von Fehlerkorrektur ebenso von großer Relevanz. Erfreulich ist, dass nur ein geringer Anzahl von Schülern an einer Weiterbeschäftigung mit ihren Englischklausuren nicht interessiert ist. Sie sehen möglicherweise in der Weiterbeschäftigung mit der korrigierten Englischklausur keine ausreichende Hilfestellung für zukünftige Englischklausuren. Eine derartige Haltung kann jedoch zu einem Hindernis im Lernprozess werden. Ergebnisse der Motivationsforschung weisen darauf hin, dass erfolgreiches Lernen nur stattfinden kann, wenn Lerner nicht nur von ihren Lehrern motiviert werden:

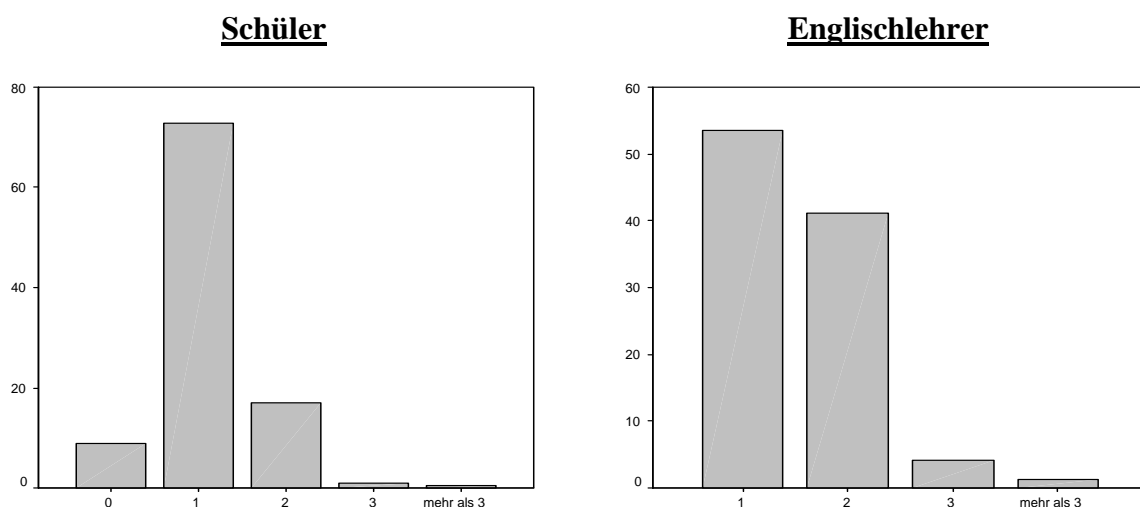
[...] learners must see themselves as agents of the processes that shape their motivation. After all, as long as motivation is externally regulated and controlled by the teacher, learners cannot be expected to develop skills in regulating their own motivation on which good language learning depends. (Ushioda 2008:30)

Das Ergebnis lässt sich dadurch erklären, dass die Schüler durch eine Auseinandersetzung mit der Englischklausur weder die erteilte Note ändern noch einen Lerngewinn erzielen können, was neben ihrem Desinteresse möglicherweise durch die Art und Weise der Fehlerkorrektur des Lehrers erklärt werden kann.

Ein Großteil der befragten Schüler bekundet allerdings durchaus **Interesse an der Weiterbeschäftigung mit der korrigierten Englischklausur**. Dabei ist interessant, dass 27,7 %

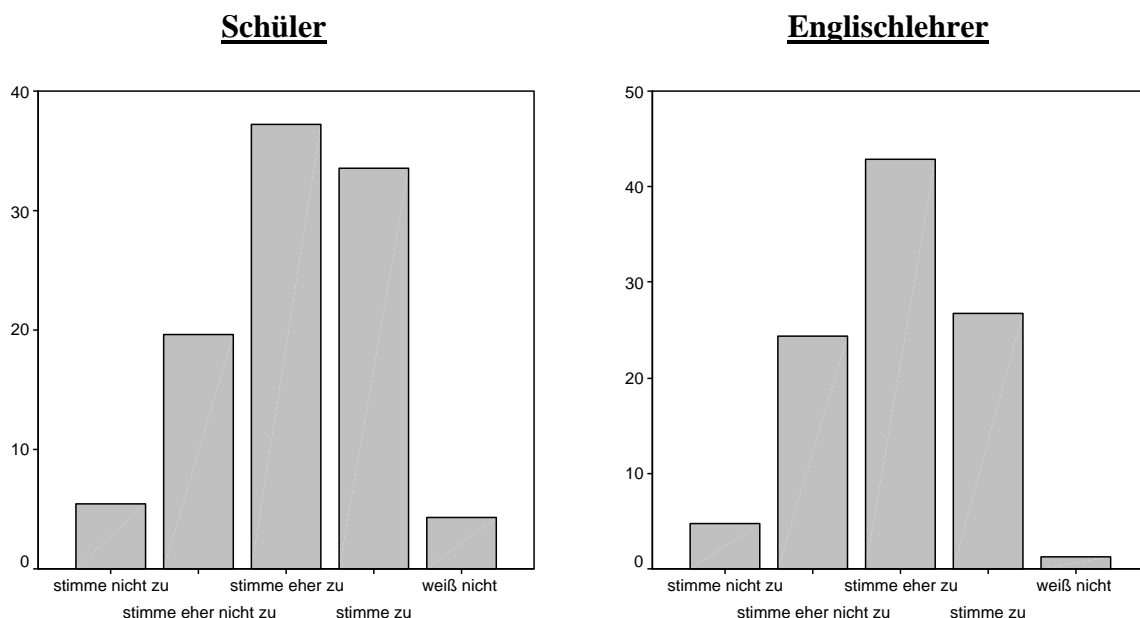
der Schüler ausschließlich eine Weiterbeschäftigung im sprachlichen Bereich wünschen. Dieses Resultat verdeutlicht einmal mehr den hohen Stellenwert der Sprachrichtigkeit, durch den sich die Schüler eine bessere Note ihrer zukünftigen Englischklausuren versprechen. Die hohe Relevanz dieses Bewertungsbereiches macht auch das Votum der Englischlehrer deutlich, da immerhin 20,4 % eine ausschließliche Weiterbeschäftigung im sprachlichen Bereich als sinnvoll erachten. Das Ergebnis der Befragung hinsichtlich der **qualitativen Weiterbeschäftigung** mit der korrigierten Englischklausur zeigt allerdings, dass sowohl die Mehrheit der befragten Schüler als auch der Englischlehrer den sprachlichen Bereich nicht vom inhaltlichen trennt, wobei sich das Votum der Englischlehrer positiv hervorhebt. Durch die Tatsache, dass der inhaltliche Bereich bei der Weiterbeschäftigung berücksichtigt wird, kann die nicht zu rechtfertigende Dominanz der Sprachrichtigkeit hinterfragt werden. Darüber hinaus ist eine inhaltliche Diskussion der Englischklausuren – die vor der Korrektur durch den Lehrer erfolgen sollte – sowohl für die Schüler als auch für den Lehrer selbst relevant. Während die Schüler im Gespräch mit ihren Mitschülern und ihrem Englischlehrer die Gelegenheit erhalten, die geschriebene Klausur inhaltlich aufzuarbeiten, kann dies dazu beitragen, dass der Englischlehrer seinen oftmals überzogenen inhaltlichen Erwartungshorizont auf der Grundlage der Schülerbeiträge relativiert und modifiziert. Auf jeden Fall trägt diese Art der Weiterbeschäftigung dazu bei, die Schüler zumindest indirekt in den Korrekturprozess zu integrieren. Weiterhin bietet die Weiterbeschäftigung mit der Englischklausur im inhaltlichen Bereich die Möglichkeit, den Bewertungsbereich „Inhalt“ aufzuwerten.

Grafik 42: Zeitliche Investition in die Besprechung von Englischklausuren
(Wie viele Stunden investieren Sie in die Besprechung einer Englischklausur?)



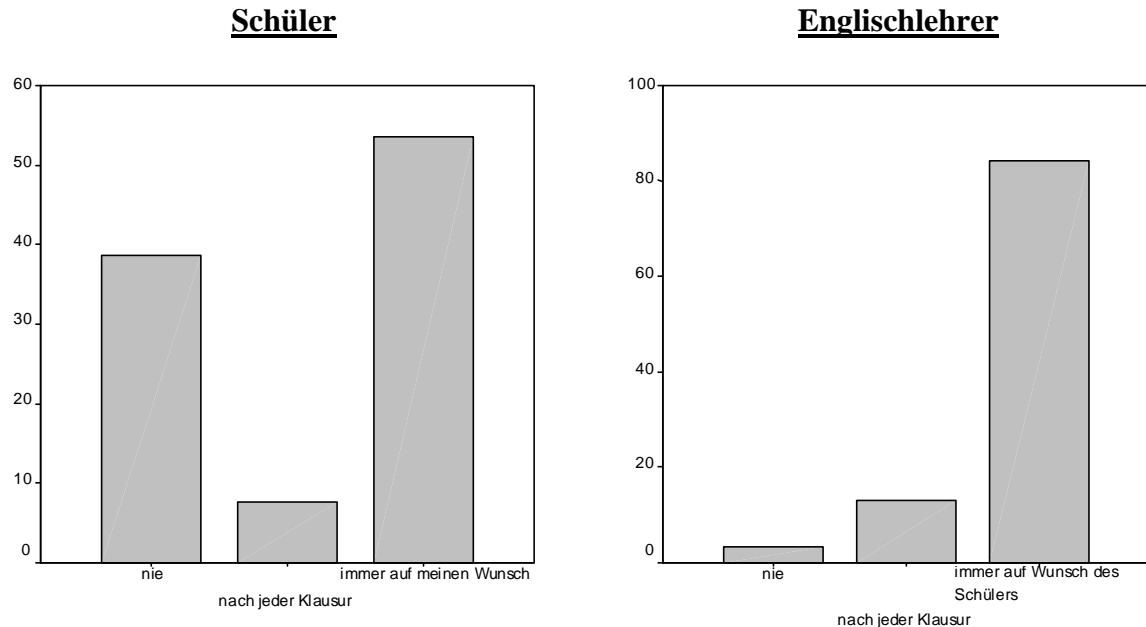
In der unterrichtlichen Realisierung lassen sich Unterschiede bezüglich der investierten Zeit in die Besprechung von Englischklausuren feststellen. Die überwiegende Mehrheit der Schüler (72,7 %) gibt an, dass Englischklausuren lediglich in einer Schulstunde besprochen werden. Für 1,4 % der befragten Schüler erfolgt die Besprechung in drei oder mehr Unterrichtsstunden. Auch hier gestaltet sich das Ergebnis der befragten Englischlehrer anders. Während 53,6 % angeben, dass sie nur eine Schulstunde investieren, sagen 41,1 % aus, dass sie zwei Unterrichtsstunden, und immerhin 43,2 %, dass sie drei und mehr Schulstunden für die Besprechung von Englischklausuren aufwenden. Die geringe Zahl der investierten Schulstunden verdeutlicht einmal mehr, dass die Rückgabe der Englischklausur für viele das formale Ende des Korrekturprozesses bedeutet. Es ist jedoch kaum möglich, in einer Schulstunde den Nachfragen und Klärungswünschen der Schüler angemessen nachzukommen. Eine (intensive) **Interaktion zwischen Schülern und Lehrer** kann somit nicht stattfinden, so dass weder Schüler noch Englischlehrer in der konkreten Auseinandersetzung mit der Korrektur die ihr impliziten **diagnostischen und prognostischen Potenziale** nutzen. Durch die enge Setzung zeitlicher Grenzen wird den Schülern deutlich, dass eine weitere Auseinandersetzung wenig erwünscht ist.

Grafik 43: Relevanz einer individuellen Besprechung von Klausuren
(Korrigierte Englischklausuren sollten mit den Schülern individuell besprochen werden.)



Grafik 44: Individuelle Besprechung von Klausuren: praktische Umsetzung
 (Schüler-Item: Wie oft bespricht Ihr Lehrer schriftliche Textproduktionen mit Ihnen individuell?

(Lehrer-Item: Wie oft besprechen Sie schriftliche Textproduktionen individuell mit Ihren Schülern?)



Neben einschlägigen Hinweisen zu sprachlichen Fehlern ist im Rahmen der Besprechung von Oberstufenklausuren eine ergänzende **individuelle Besprechung** der jeweiligen Arbeit sinnvoll, da nicht mehr für alle Schüler einheitliche Fehler- und Korrekturschwerpunkte vorhanden sind. Individuelle Besprechungen erfordern viel Zeit. Die Relevanz solcher Besprechungen wird sowohl von den befragten Schülern als auch von den Englischlehrern in hohem Maße gesehen, obwohl in beiden Gruppen jeweils ein Viertel nicht dieser Auffassung ist. Gefragt nach der unterrichtlichen Realisierung, geben 38,8 % der befragten Schüler an, dass eine individuelle Besprechung von Klausuren „nie“ stattfinde. In ihrem Vorgehen überzeugter sind die befragten Englischlehrer: Hier dokumentieren nur 3,1 %, dass sie keine individuelle Besprechung von Englischklausuren durchführen. 84 % der Englischlehrer geben an, dass sie auf Wunsch ihrer Schüler Englischklausuren individuell besprechen, während dies nach Schülermeinung deutlich seltener der Fall ist. Die große Zahl bei den befragten Englischlehrern, die auf Wunsch der Schüler Englischklausuren individuell besprechen, lässt einerseits die Bereitschaft der Lehrer erkennen, auf konkrete Probleme der Schüler einzugehen, andererseits scheint sie mir jedoch ein Hinweis darauf zu sein, dass Klausuren, so wie es im Schülervotum zum Ausdruck kommt, relativ selten individuell besprochen werden. Insgesamt lassen die Ergebnisse der Befragung hinsichtlich einer individuellen Besprechung von Klausuren allerdings eine Opposition zu den Erkenntnissen aus der Theoriediskussion erkennen, die besagen,

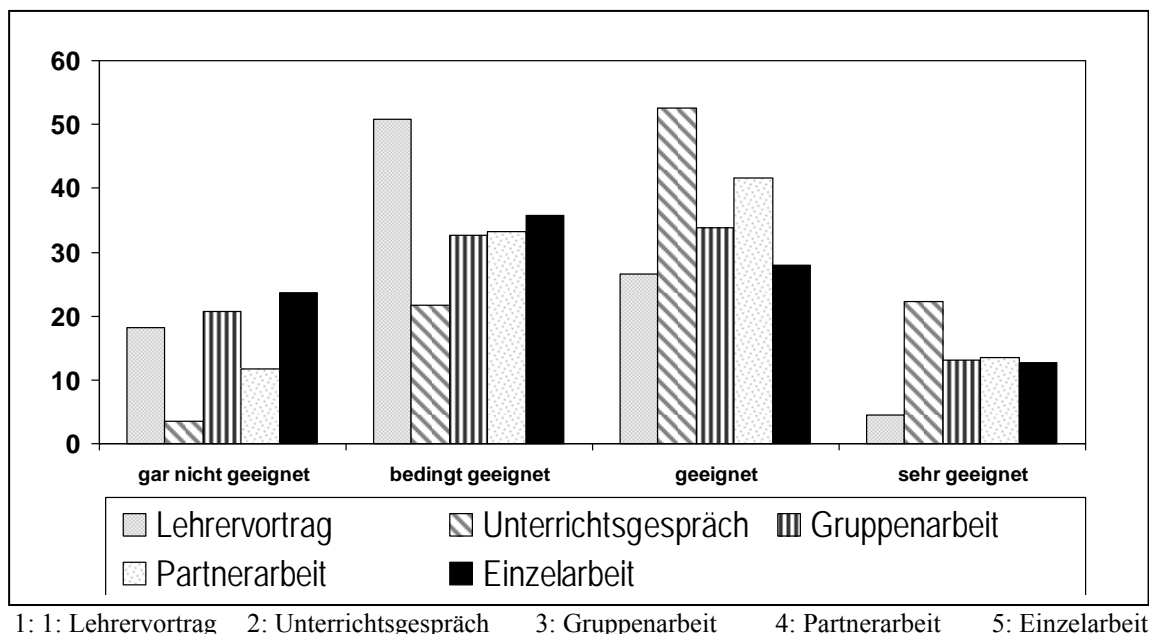
„dass Lehrer vermehrt den Anspruch haben, Schüler auch individuell zu sehen und zu verstehen“ (Winter 2008:80).

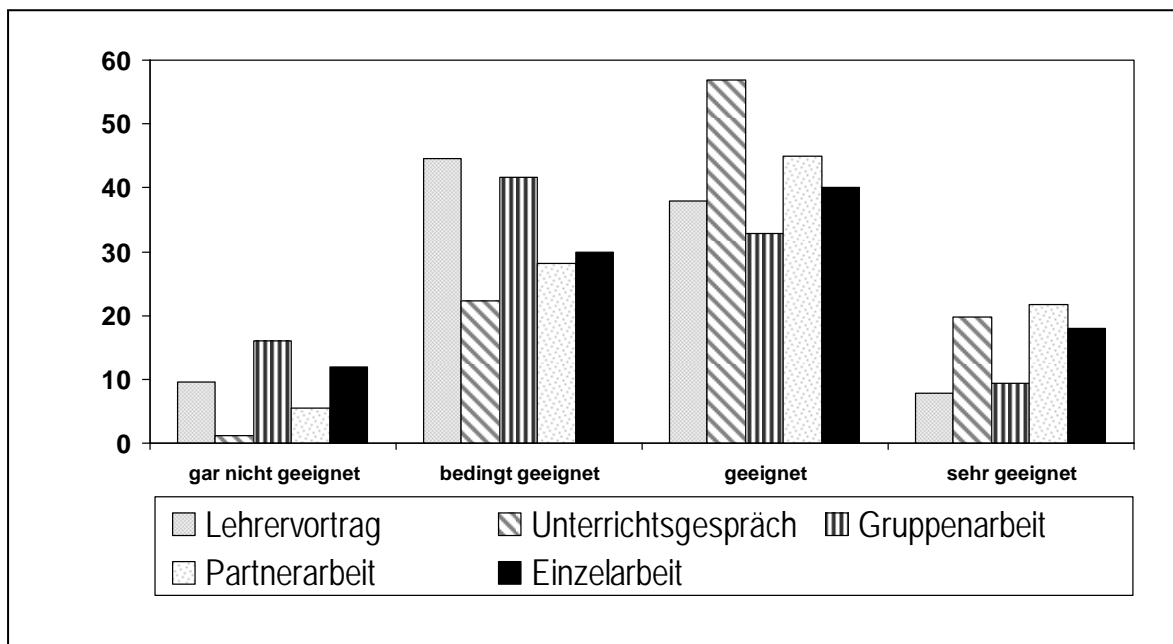
Die unterschiedliche Wahrnehmung von Schülern und Lehrern lässt sich eventuell dadurch erklären, dass nicht klar definiert ist, was unter individueller Besprechung zu verstehen ist. Während Schüler vielleicht eine zeitlich umfangreiche Besprechung erwarten, erfüllt sich eine solche Besprechung auf Seiten der Lehrer unter Umständen schon in der Beantwortung einzelner Fragen. In der unterrichtlichen Praxis erschweren oder verhindern darüber hinaus möglicherweise zu große Lerngruppen, ein enormer Zeitdruck und ein damit verbundener hoher Zeitaufwand für Lehrer eine zeitlich ausgedehnte individuelle Besprechung von Englischklausuren.

Grafik 45: Sozialform

(Geben Sie an, inwieweit Sie die folgenden Sozialformen für die Auseinandersetzung mit Fehlern für geeignet halten.)

Schüler



Engischlehrer

In Bezug auf Sozialformen stellt Leupold fest, dass es

richtig ist, dass in der Wahl der Sozialform auch heute ein entscheidender Faktor erfolgreichen Unterrichts liegt. Die Heterogenität der Lerner sowie die Forderung nach einem kommunikativen, handlungsorientierten Unterricht machen eine gründliche Reflexion der Sozialform unentbehrlich. (Leupold 2009:11)

Dass die Auseinandersetzung mit der vom Lehrer korrigierten und bewerteten Englischklausur bei den Schülern nur auf wenig Begeisterung stößt, hat beispielsweise das Ergebnis des verbalen Assoziationstests gezeigt und ist an mehreren Stellen dieser Arbeit bereits mit einer fehlenden Methodenviarietät zu erklären versucht worden.

Das traditionelle Verfahren der **Nachbesprechung einer Englischklausur** sieht wie folgt aus: Der Lehrer gibt die von ihm korrigierte Klausur an den Schüler zurück, der dann die Aufgabe hat, die von seinem Englischlehrer markierten Fehler (in welcher Form auch immer) zu berichtigen. Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern, die es vornehmlich vom Schüler zu korrigieren gilt, findet in der hier skizzierten Unterrichtspraxis in Einzelarbeit statt.

Während 58,1 % der befragten Englischlehrer die Einzelarbeit bei der Auseinandersetzung mit Fehlern für „geeignet“ bzw. „sehr geeignet“ halten, macht das Schülervotum deutlich, dass diese Sozialform nicht uneingeschränkt als zur Beschäftigung mit Fehlern geeignet gesehen wird. Möglicherweise lässt sich diese Einstellung darauf zurückführen, dass sich viele Schüler – auch bzw. gerade in der gymnasialen Oberstufe – mit der selbstständigen Berichtigung von Fehlern überfordert fühlen, denn sie können vielfach nicht nachvollziehen, warum

die ihnen als falsch identifizierte Passage fehlerhaft ist, und fühlen sich folgerichtig außerstande, eine Fehlerkorrektur vorzunehmen. Dieses Verhalten bezieht sich dabei verstärkt auf Fehler im lexikalischen Bereich (Wort- oder Ausdrucksfehler), wobei nicht selten Schüler ebenfalls vor Fehlern aus dem grammatikalischen Bereich kapitulieren. Einen **hohen Effizienzwert** in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Fehlern erzielt nach Auffassung der Schüler **Partner- und Gruppenarbeit**. Die befragten Englischlehrer sehen in der Partnerarbeit ebenfalls eine geeignete Sozialform, lehnen die Gruppenarbeit jedoch in starkem Maße ab und verkennen somit die empirisch nachgewiesene Relevanz dieser kooperativen Lernform⁴⁸: „The powerful role of collaborative learning in mediating the growth of individual motivation is widely recognized in studies of child development“ (Ushioda 2008:28).

Vermutlich spiegelt sich in diesem Ergebnis die Angst der Lehrer wider, ihren Führungsanspruch – zumindest teilweise – aufzugeben. Die negative Einstellung der befragten Englischlehrer hinsichtlich der Gruppenarbeit im Zusammenhang mit der Fehlerkorrektur lässt daher vermuten, dass sie nach wie vor den von ihnen favorisierten Lehrervortrag einsetzen, so dass sie neben der von Ushioda (s. o.) beschriebenen motivationsfördernden Funktion weitere wesentliche Aufgaben dieser kooperativen Lernform, die Hallet folgendermaßen beschreibt, ignorieren:

[...] dass die Lernenden ihre verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten und ihr individuell verschiedenes Wissen in der Gruppenarbeit zusammenführen und produktiv nutzen. So lernen sie, dass [...] kommunikative Anforderungen auch in realen Situationen am besten durch Kooperation und gegenseitige Unterstützung bewältigt werden. (Hallet 2008:5)

Der Wunsch der Schüler nach Gruppen- und Partnerarbeit lässt sich folglich dadurch erklären, dass durch beide Sozialformen eine **hohe Schüleraktivierung, eine intensivere Auseinandersetzung mit der Sache, vielfältige Interaktionen** und die **Förderung von Selbstständigkeit** ermöglicht werden. Die Schüler sind mit ihren Fehlern nicht allein, sie erfahren die Hilfe anderer und erkennen gleichzeitig, dass andere Schüler ebenfalls Fehler machen. Gemeinsam können die Schüler ihre gemachten Fehler analysieren und korrigieren. Dabei wäre es z. B. denkbar, dass sich die Schüler mit den folgenden Aufgaben beschäftigen:

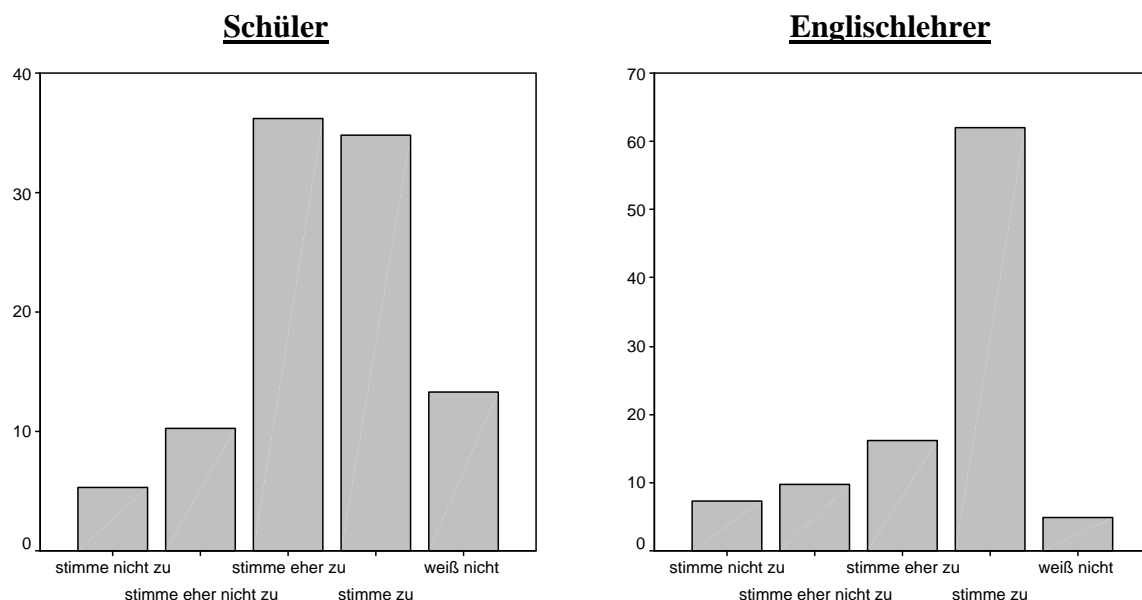
1. In which part of your text are (too) many mistakes. Why?
2. Find (5) different mistakes you are really angry about and talk to your partners about your feelings.
3. Together with your partners correct these mistakes. “Explain” them by finding a rule.

⁴⁸ Kooperative Lernformen sollen mit Blombach (2009:3) wie folgt definiert werden: „Kooperative Lernformen sind Methoden, die dem Unterrichtenden in einfacher, aber sehr effektiver Form helfen, Schüler in sinnvolle soziale und sprachliche Interaktion treten zu lassen, ihre Mitarbeit intensiv zu fördern und dabei unterschiedliche Kompetenzen in integrativer Form zu entwickeln.“

Die Angst der Englischlehrer, ihre Dominanz und damit ihre Kompetenz zu verlieren, wird dadurch zum Ausdruck gebracht, dass 45 % den Lehrervortrag als „geeignet“ bzw. „sehr geeignet“ bewerten. Gerade der Lehrervortrag wird von über der Hälfte der Schüler allerdings als nur „bedingt geeignet“ eingestuft, während ihn 18,1 % als „gar nicht geeignet“ ablehnen. Geht man davon aus, dass insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Fehlern der Lehrervortrag die Schüler zu Passivität verurteilt, die sich Vorträgen über ihre sprachlichen Mängel ausgesetzt sehen, ist die Ablehnung dieser Sozialform verständlich. Lernpsychologisch ist eine aktive Beschäftigung mit Fehlern von hoher Relevanz. Hill (2005:28) gibt zu bedenken, dass 90 % dessen, was die Lerner selbst tun, von ihm behalten werden. Deshalb wäre es sinnvoll, aus einer passiven Kenntnisnahme von Fehlern (Lehrervortrag) eine aktive Auseinandersetzung mit ihnen zu machen. Dabei darf 'aktiv' aber nicht dahingehend verstanden werden, falsch geschriebene Wörter mehrfach richtig abzuschreiben. Vielmehr sollten sich Schüler die Ursachen ihrer Fehler aktiv erarbeiten. Sie sollten ihre Fehler verstehen können, um sie nach Möglichkeit zukünftig zu vermeiden.

Grafik 46: Alternative Auseinandersetzung mit Fehlern

(Die herkömmliche Korrektur von Fehlern in Englischklausuren durch die Schüler sollte durch alternative Formen der Auseinandersetzung mit Fehlern ergänzt werden.)



Die traditionelle Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern – die in vielen Fällen mit dem Abschreiben der korrigierten Fehler gleichgesetzt wird (vgl. hierzu auch Beyer-Kessling 2008:43) – ist nicht mehr uneingeschränkt sinnvoll. Wenn die Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern dazu dienen soll, diese in zukünftigen Textproduktionen zu reduzieren, bedarf es grundsätzlich **alternativer Formen der Auseinandersetzung**. Diese Notwendig-

keit sehen 78 % der befragten Schüler und 78,3 % der befragten Englischlehrer und belegen somit die These von Griffiths, die sich nicht ausschließlich auf die Methodik der Auseinandersetzung mit Fehlern bezieht:

[L]earners use a wide variety of learning methods, rather than keeping rigidly to a single method, the implication would seem to be that teachers need to look for methods which best suit the needs of their particular learners in a given situation. They need to be resourceful, flexible and ready to adapt and try a variety of methods in order to help their students achieve success in language learning. (Griffiths 2008:263)

Eine alternative Methode der Weiterarbeit mit Fehlern motiviert Schüler, sich mit Sprache auseinanderzusetzen, und leistet einen Beitrag zu einer größeren Sprachkompetenz der Schüler. Deshalb ist es wünschenswert, in der Nachphase Korrekturmethode einzusetzen, die diese Bedingungen erfüllen. Von großer Wichtigkeit ist dabei, dass „auch die Schüler [...] aktiv in Gestaltungs- und Veränderungsprozesse einbezogen werden“ (Klingen 2009b:23).

Eine Möglichkeit zur Realisierung besteht im **Einsatz kreativer Verfahren**, wobei unter Kreativität das durch Originalität, Selbstständigkeit, Enthusiasmus, Flexibilität, Ideenreichtum, Fantasie und Unkonventionalität verbundene Arbeiten im Hinblick auf das Finden von Strategien zu einer durch eine Aufgabenstellung geforderten Problemlösung verstanden werden soll. Dabei ist für eine so verstandene Kreativität relevant, dass für Routine und starres Festhalten an traditionellen Formen kein Platz ist.

Eine **kreative Beschäftigung mit sprachlichen Fehlern** soll den Schülern vertiefende Einblicke in die Funktionsweise der englischen Sprache gewähren und dazu beitragen, ein Fehlerbewusstsein zu entwickeln, das sich von oftmals negativ geprägten Einstellungen zu Fehlern unterscheidet. Unter kreativer Beschäftigung mit Fehlern soll die aktive, kreative – im Sinne sprachspielerisch-kreative –, humorvolle und bewusste Auseinandersetzung mit Fehlern verstanden werden (vgl. hierzu auch Kleppin/Mehlhorn 2008:19). Eine derartige Fehlerbehandlung rückt den individuellen Lerner in das Zentrum des Interesses. Das erfordert jedoch, sprachliche Fehler aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten: Er wird nicht mehr ausschließlich als Abweichung in Bezug auf eine sprachliche Norm gesehen, sondern als kreative Leistung der Schüler und als Hinweis auf ihre Lernfortschritte.

Wenn sprachspielerische Kreativität im Bereich der Fehlerdidaktik nicht lediglich als 'netter Ausgleich im schwierigen Unterrichtsalltag' gesehen würde, sondern als ihr wesentlicher Bestandteil und wenn kognitive Komponenten stärker berücksichtigt würden, könnte eine enge Affinität zum Fehlerphänomen hergestellt werden. Dadurch dass Schüler bewusst **mit Fehlern 'spielen'**, können sie in der Bewusstmachung des Falschen für die Richtigkeit des Sprachgebrauchs sensibilisiert werden. Die Schüler sind aufgefordert, über die von ihnen

verwendeten Strategien zu reflektieren und zu ergründen, warum sie Fehler gemacht haben. Korrekturen sind erst wirklich erfolgreich, wenn sie von den Schülern internalisiert werden.

8 Rückschau

Gegenstand und Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war es, unter Einbeziehung neuer Entwicklungen der Fachdidaktik, den **Ist-Stand in Bezug auf die Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II** zu ermitteln und daraus, wo dies geboten scheint, **Konsequenzen für den Englischunterricht** zu beschreiben. Es handelt sich folglich um eine Theorie und Praxis eng miteinander verbindende, interdisziplinär angelegte Arbeit mit fremdsprachendidaktischem Schwerpunkt.

Im Folgenden werden die zentralen Aspekte des theoretischen und des praktischen Teils der Arbeit zusammenfassend dargestellt.

8.1 Theoretischer Teil

8.1.1 Der Fehlerbegriff

Nach eingehender Untersuchung einschlägiger Fachliteratur lässt sich zusammenfassend feststellen, dass der Fehlerbegriff bei näherer Betrachtung ein komplexes normentheoretisches Problem darstellt. Viele Fragen der Fehlerkorrekturpraxis hängen demzufolge unmittelbar mit Fragen der Fehlertheorie zusammen. Versteht man Fehler also als 'Abweichungen von etwas', so sollte zunächst der entsprechende normative Bezugsrahmen geklärt sein. Im Zusammenhang mit der Diskussion sprachlicher Fehler im schriftlichen Bereich kommen hier in erster Linie die Regelinventare bzw. sprachlichen Konventionen der beiden bekanntesten nationalen Standardvarietäten – britisches oder amerikanisches Englisch – in Frage, wobei im bundesdeutschen Englischunterricht das *British English* nach wie vor am häufigsten als Sprachmodell gewählt wird.

Im institutionellen Rahmen schulischen Englischunterrichts – besonders vor dem Hintergrund einer verpflichtenden Leistungsbeurteilung und -bewertung sowie im Sinne einer Vergleichbarkeit der Maßstäbe – kann die Frage, ob ein bestimmtes sprachliches Verhalten als Abweichung von zielsprachlichen Normen zu gelten hat oder nicht, keinesfalls grundsätzlich offengelassen werden. Ein gewisser Präskriptivismus, so wie er auch entsprechenden Referenzwerken zugrunde liegt, scheint angebracht. Hinzu kommt, dass die Entscheidung darüber, was als Fehler – im Sinne einer Normabweichung von der gewählten Standardvarietät – zu klassifizieren ist, vom Englischlehrer getroffen wird, und zwar auf der Grundlage dessen, was er über die Sprachnorm der Standardvarietät weiß bzw. zu wissen glaubt. Dies hebt deutlich die Verantwortung des Lehrers hervor. Selbst dann, wenn eine Korrektur auf einen objektivierbaren Verstoß gegen eine zielsprachliche Norm hin erfolgt, sind Fehlerfeststellungen im schulischen Kontext letztlich immer nur evaluativ.

8.1.2 Das Problem der Fehlererklärung

Im schulischen Kontext ist es nicht ausreichend, sprachliche Fehler zum Zwecke einer Leistungsbeurteilung lediglich festzustellen; vielmehr sollte die Kenntnis über Fehlerursachen eine zentrale Fähigkeit des Englischlehrers sein, wenn die Korrektur durch den Lehrer und die anschließende Auseinandersetzung der Schüler mit ihren Fehlern dazu führen soll, Fehler in der Zukunft nach Möglichkeit zu vermeiden.

Fehler sind integrativer Bestandteil des Sprachlernprozesses, da jeder Lerner unterschiedliche Prozesse zur Sprachproduktion durchläuft. Die von jedem Lerner ausgebildete Lernersprache sollte als zwischensprachliches System betrachtet werden, so dass fehlerhafte Sprachstrukturen nicht ohne Weiteres an der Zielsprachennorm gemessen werden können. Wenn der institutionelle Fremdsprachenunterricht diese Erkenntnisse berücksichtigen will, wäre die Entwicklung eines auf den Säulen „systemlinguistisch“ und „Lernersprachensystem“ fußenden Normensystems sinnvoll. Dabei spielen neben sprachlichen auch inhaltliche Aspekte eine wichtige Rolle. Die Absicht dessen, was Schüler mitteilen möchten, sollte ein wichtiges Merkmal für die Leistungsbeurteilung sein, vor allem, wenn es darum geht, Schüler zur interkulturellen Kommunikation zu befähigen. Es kann nicht ausschließlich das Ziel sein, sie zu *native speakers* zu machen.

Die Übertragung **muttersprachlicher Sprachstrukturen** in fremdsprachliche Äußerungen ist eine fehlerkonstituierende Größe beim Erwerb einer Fremdsprache. Besonders grammatische und syntaktische Strukturen sind als häufige Quellen des negativen Transfers von der Mutter- in die Zielsprache zu nennen. Da Lerngruppen in immer stärkerem Maße von Schülern unterschiedlicher Herkunft gebildet werden, gestaltet sich eine unterrichtliche Thematisierung dieser Fehlerquellen zusehends schwieriger.

Fehler lassen sich aber auch dadurch erklären, dass der Lerner im Prozess der Bildung zielsprachlich korrekter Äußerungen **Hypothesen über das zweitsprachliche Regelsystem** formuliert, die er im Fortgang des Lernprozesses ständigen Überprüfungen unterzieht, so dass ein fortwährender Umstrukturierungsprozess mit dem Ziel der verbesserten Beherrschung des zu erlernenden Sprachsystems stattfindet. In diesem Verständnis von Spracherwerb markieren sprachliche Abweichungen einen Lernfortschritt beim Erwerb der Fremdsprache.

Fehler lassen sich aber darüber hinaus durch die **Schul- und Unterrichtssituation** erklären. Der 'Zwang' zu fremdsprachlicher Textproduktion kann ebenso zu Fehlern führen wie unvollständige, vereinfachte oder fehlerhafte Lehrerklärungen, ungeeignete methodische Entscheidungen der Lehrer oder aber ungeeignetes Lehr- und Übungsmaterial.

8.1.3 Fehlerkorrektur

Fehler sind, sofern sie unter bestimmten Bedingungen wichtige Rückschlüsse über den jeweiligen Lernstand der Schüler ermöglichen und darüber hinaus über den Verlauf des Sprachlernprozesses sowie das Gelingen oder den Misserfolg von Lehrstrategien Auskunft geben können, nicht kategorisch als negativ einzuschätzen, sondern lassen sich unter Umständen im Unterricht nutzbar machen. Das setzt allerdings voraus, dass die Frage, ob ein bestimmtes Korrekturverhalten angemessen ist oder nicht, letztlich nicht pauschal, sondern nur **situationsabhängig** beantwortet werden kann. Für eine angemessene schriftliche Fehlerkorrektur wäre es ratsam, die jeweilige Schreibaufgabe und die spezifischen Lernziele zu bedenken. Dabei sollten – besonders vor dem Hintergrund sich wandelnder sprachlicher Normen – bei der Bewertung freier Textproduktionen neben der linguistischen Sprachnorm als Indikator für die Beurteilung der Schülerleistung vor allem auch stilistische und inhaltliche Komponenten als gleichwertige Bewertungskriterien berücksichtigt werden. Konkret bedeutet das, das Hauptaugenmerk auf den Aussageinhalt von Textproduktionen zu legen, was aber nicht eine sprachliche *'anything goes'*-Einstellung zur Folge haben darf.

Im Bereich der schriftlichen Korrekturmethodik wird die sprachliche Qualität einer Textproduktion vielfach mit dem sogenannten **Fehlerquotienten** errechnet. Die Ergebnisse der fachdidaktischen Diskussion lassen erkennen, dass der Anwendung des Fehlerquotienten nicht mehr uneingeschränkt zugestimmt wird, auch wenn die Errechnung eines Fehlerquotienten ein wichtiges Instrument zur Vergleichbarkeit bei der Korrektur von Schülertexten darstellt.

Um die jeweiligen Schwachstellen des Schülers im Bereich der Grammatik und Lexik zu identifizieren, ist eine **standardisierte Fehlerkennzeichnung** notwendig, so dass Schüler – evtl. durch die Hilfe entsprechender Referenzwerke – eigenständig mit ihren gemachten Fehlern weiterarbeiten können. Diese Form des **individualisierten Arbeitens** sollte allerdings immer wieder zum Gegenstand der gemeinsamen Unterrichtsarbeit werden, um den Schülern eine Rückmeldung über den Erfolg oder Misserfolg ihrer Bemühungen zu geben.

8.1.4 Konzepte in der Fremdsprachenforschung

Die Konzepte des *selbstgesteuerten Lernens*, der *interkulturellen Kommunikation*, der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* und der *language awareness* bilden eine wichtige Grundlage für eine Neukonzeptionierung der Fehlerdidaktik.

Selbstgesteuertes Lernen soll die **Eigenverantwortung der Schüler im Lernprozess** stärken. Die Fähigkeit zur eigenständigen Beschäftigung mit sprachlichen Fehlern stellt eine

wichtige Komponente für den Lernprozess der Schüler dar. Ohne die Anleitung des Lehrers ist eine individuelle Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern von den Schülern allerdings nicht zu leisten.

Wenn der Englischunterricht seiner Zielsetzung, die Schüler u. a. auf **internationale Kommunikationssituationen** vorzubereiten, gerecht werden will, sollte er sich nicht auf die ausschließliche Vermittlung linguistischer Kenntnisse beschränken. Dies hat zur Folge, dass zur reinen sprachlichen Leistung der Schüler eine inhaltlich-pragmatische hinzukommen sollte. Die nicht länger anzustrebende Beschränkung auf die Vermittlung einer *native-speaker*-Kompetenz, die eine möglichst fehlerlose Sprachproduktion voraussetzt, eröffnet Möglichkeiten eines **fehlertoleranten Umgangs**. Dies ist vor allem hinsichtlich der Realisierung eines Mehrsprachigkeitskonzeptes sinnvoll. Wenn Schüler in mehr als einer Fremdsprache ausgebildet werden sollen, sollte die fremdsprachliche Leistung der Schüler nicht rigide an systemlinguistisch orientierten Normen gemessen und die **Motivation zum Erlernen mehrerer Fremdsprachen** nicht durch negative Bewertungen von sprachlichen Verstößen verhindert werden. Vielmehr sollen die Schüler Freude am Sprachenlernen haben und mit Sprache 'arbeiten', d. h. erfahren, welche Möglichkeiten Sprachen bieten, und zwar nicht nur als reines Kommunikationsinstrument. Hierzu leistet das *language-awareness*-Konzept einen Beitrag. Besonders im Zusammenhang mit Fehlern können die Schüler erfahren, dass ein korrekter Sprachgebrauch nicht notwendigerweise auf der Grundlage muttersprachlicher Normkonventionen definiert wird.

8.1.5 Schriftliche Leistungsmessung

Da Kinder ihre Muttersprache vornehmlich über das gesprochene Wort lernen, gehen nicht wenige Spracherwerbsforscher davon aus, dass auch im schulischen Englischunterricht das gesprochene vor dem geschriebenen Wort zu vermitteln sei. Als Folge dieser Einschätzung ist die Schriftlichkeit der Mündlichkeit – abgesehen von der Grammatik-Übersetzung-Methode und immer wieder auflebenden affinen Erscheinungsformen – stets untergeordnet gewesen. Allerdings spielt die Schriftlichkeit in Bezug auf die Leistungsmessung im schulischen Englischunterricht eine wichtige Rolle. Zwischen Prüfpraxis und Schreibunterricht besteht hingegen eine große Diskrepanz, da eine angemessene Vorbereitung der Schüler auf eine schriftliche Leistungsüberprüfung insgesamt noch zu wenig stattfindet. Ein hier zu konstatierendes Missverhältnis bezieht sich für die gymnasiale Oberstufe vor allem darauf, dass sie die Schüler nicht adäquat auf die im Zusammenhang mit der Schriftlichkeit stehenden nachschulischen Bedürfnisse vorbereitet. Den Schülern fehlt sowohl eine inhaltliche als auch eine methodische **Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen**. Für den schulischen Englischunterricht wird

ein Dreischritt des Schreibprozesses, bestehend aus Planen, Formulieren und Überprüfen, für sinnvoll erachtet. Eine solche Schreibpraxis bedarf allerdings einer kontinuierlichen Einübung und ist im Zusammenhang mit der prüfdidaktischen Schreibpraxis der gymnasialen Oberstufe von Relevanz. Eine schriftliche Leistungsüberprüfung sollte sowohl unter einem **diagnostischen** wie auch einem **prognostischen Blickwinkel** erfolgen, wobei es unabdingbar scheint, dass Lehrer wie Schüler über den aktuellen Sprachstand der Schüler ausreichend informiert sind, um über Schritte hinsichtlich einer weiteren Entwicklung der Schüler nachdenken zu können. Negative Schreibprodukte der Schüler sollten als Ausgangspunkt genutzt werden, den Schülern eine angemessene Hilfestellung zu geben. In diesem Zusammenhang kann eine individualisierte Fehlerkorrektur einen Beitrag dazu leisten, den Schülern die Weiterentwicklung ihrer fehlerhaften Sprache durch eine **aktive Auseinandersetzung mit fehlerhaften Sprachprodukten** zu ermöglichen.

8.2 Empirischer Teil

8.2.1 Einstellung zu Fehlern und zur Fehlerkorrektur

In Bezug auf die Einstellung zu sprachlichen Fehlern hat die Studie deutlich gemacht, dass vielen Schülern nicht bewusst ist, dass **Fehler als natürliches Element zum Erlernen einer Sprache** dazugehören. Eine derartige Auffassung erlaubt keine angemessene Vorbereitung auf interkulturelle Kommunikationssituationen. Ein ausschließlich auf Fehlervermeidung ausgerichteter Englischunterricht kann – vor allem für lernschwächere Schüler – nachhaltig negative Konsequenzen haben. Die Leistungsbewertung hängt in hohem Maße vom Grad der sprachlichen Richtigkeit ab, wodurch sich der Druck beim Lernen unweigerlich erhöht, da Fehler insgesamt als negativ betrachtet werden und es gilt, sie möglichst zu vermeiden. Darüber hinaus sollte ebenfalls nicht verkannt werden, dass eine korrekte Sprachanwendung nicht notwendigerweise eine situationsadäquate Kommunikation garantiert, da an der sprachlichen Norm orientierte Sprachprodukte mitunter unverständlicher bzw. unangemessener sein können als fehlerhafte. So ist es durchaus denkbar, dass eine SMS mit der Frage *Would you mind us talking about the match afterwards?* an eine Gruppe von Hooligans in der Fankurve von Manchester United wenig adressatengerecht ist, da zu vermuten ist, dass diese Personen einen weniger eleganten Sprachstil pflegen. Um den Schülern zu verdeutlichen, dass normadäquate Sprachproduktionen genauso verständniserschwerend sein können wie normabweichende Äußerungen, wäre es für den Englischunterricht beispielsweise wünschenswert, soziolinguistische Aspekte der Kommunikationssituation stärker in den Fokus zu nehmen.

Die Befragung hat gezeigt, dass sowohl viele Schüler als auch viele Englischlehrer den sprachlichen Fehler im schriftlichen Bereich immer noch als ein zu korrigierendes Übel empfinden und somit den positiven Stellenwert des Fehlers innerhalb des Spracherwerbsprozesses ignorieren.

Vor allem auf Seiten der Englischlehrer wäre die Einsicht wünschenswert, dass eine Korrektur sprachlicher Fehler mehr zu leisten hat als das Aufzeigen jedes einzelnen Fehlers. Es ist davon auszugehen, dass die von den Lehrern vorgelebte negative Einstellung gegenüber Fehlern von einer Vielzahl der Schüler übernommen wird. Sie haben im Laufe ihrer Schulbahn wahrscheinlich nichts anderes als das Erstreben von Fehlerlosigkeit kennen gelernt. Viele Schüler können dieser Idealvorstellung allerdings nicht gerecht werden, so dass ein damit in Zusammenhang stehendes Scheitern letztendlich die negative Einstellung einer Vielzahl der befragten Schüler zum Fremdsprachenlernen erklären kann.

Das didaktische Potenzial des sprachlichen Fehlers als Lernhilfe beim Erlernen der englischen Sprache wird weder von den Schülern noch von den Englischlehrern in ausreichendem Maße gesehen. Fehler können folglich nicht als **Lernhilfe** dienen, wenn sie als etwas Negatives, den Lernprozess Störendes empfunden werden. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Hinführung zu einer *native-speaker*-Kompetenz ein wichtiges Ziel für den Englischunterricht darstellt. Das Erreichen einer solchen Kompetenz wird aber von über der Hälfte der befragten Englischlehrer als angemessen eingestuft.

Mit Blick auf die Relevanz von Grammatik hat die Befragung gezeigt, dass die Vermittlung grammatischer Strukturen in einer Zeit sich immer schneller verbreitender interkultureller Kommunikation sowohl bei den befragten Schülern als auch bei den Englischlehrern nach wie vor eine sehr wichtige Rolle einnimmt, wobei davon auszugehen ist, dass das Verständnis von Grammatik mit abfragbarem Regelwissen gleichgesetzt wird. Das sprachliche Rüstzeug sollte bereits in der Sekundarstufe I vermittelt werden, wenn die Schüler in den höheren Jahrgangsstufen angemessen mittels der englischen Sprache kommunizieren wollen.

Dass im Englischunterricht der Sekundarstufe II der Schwerpunkt im fremdsprachlichen Lernprozess nach wie vor auf der Grammatik liegt, zeigt sich u. a. daran, dass formalsprachlich messbare Fehler in den Augen der Englischlehrer die Fehler sind, die am wenigsten tolerant behandelt werden sollten (z. B. Tempusfehler, fehlerhafte Verbbildung, Satzbaufehler). Interessanterweise empfinden die befragten Schüler diese Fehler als weniger gravierend. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass der kommunikative Gedanke bei den befragten Englischlehrern – insbesondere unter Beachtung ihrer Funktion als *Sprachlehrer* – noch nicht in einem wünschenswerten Maße verinnerlicht ist.

Ein Großteil der befragten Englischlehrer vertritt darüber hinaus die Auffassung, dass die Funktion der sprachlichen Korrektur von Englischklausuren lediglich darin bestehe, dem Schüler sprachliche Fehler aufzuzeigen. Sogar ein Drittel der Lehrer sagt aus, dass ihre durchgeführten Korrekturen nicht als Lernhilfe geeignet sind. Dieses Ergebnis unterstreicht die nach wie vor dominierende administrative Funktion der Leistungsbewertung. Daher erscheint es wenig erstaunlich, dass fast alle befragten Schüler angeben, dass ihnen die vom Lehrer korrigierte Klausur nicht als Lernhilfe dient. Allerdings geben viele Schüler an, dass sie auf sprachliche Korrekturen mit Gelassenheit reagieren. Eine solche Einstellung zu der korrigierten Arbeit kann nicht dazu führen, dass Fehler als Lernhilfe genutzt werden.

In Bezug auf die Messung der schriftsprachlichen Leistung hat die Befragung gezeigt, dass der Leistungsbegriff bei den Schülern einer Klärung bedarf, da ein Drittel der befragten Schüler schriftsprachliche Leistung mit der Einhaltung der Regeln der Rechtschreibung, der Grammatik und des Wortschatzes gleichsetzt. Dies erstaunt umso mehr, als ein Großteil der befragten Englischlehrer schriftsprachliche Leistung weiter fasst als die oben genannten Regeln. Dieses Ergebnis lässt augenscheinlich ein Defizit in der Praxis der schriftlichen Leistungsmessung erkennen, da die Einschätzung der Englischlehrer nicht mit der Einschätzung der Schüler deckungsgleich ist. Insgesamt lässt das Ergebnis die Schlussfolgerung zu, dass der **sprachliche Fehler** in der unterrichtlichen Praxis nach wie vor einen **hohen Stellenwert in Bezug auf die Feststellung sprachlicher Leistung** hat.

8.2.2 Fehlertoleranz

Fast die Hälfte der befragten Schüler und Englischlehrer ist nicht der Auffassung, dass dem sprachlichen Fehler im schriftlichen Bereich tolerant begegnet werden sollte. Besonders die hohe Zahl der Schülerantworten überrascht dabei. Wenn eine Vielzahl der Schüler diese Meinung vertritt, zeigt eine solche Einstellung möglicherweise, wie stark der Gedanke bei ihnen internalisiert ist, dass Fehler grundsätzlich nicht erwünscht sind. Im schriftlichen Bereich ist die **Bereitschaft zu Fehlertoleranz** auf Lehrerseite eher gering. Auch wenn die Vermittlung einer **kommunikativen Kompetenz** und einer **interkulturellen Verständigung** als „(sehr) wichtig“ eingeschätzt werden, sind viele Englischlehrer nicht bereit, fehlertolerant zu arbeiten.

Es wurde bereits in Abschnitt 8.2.1 darauf verwiesen, dass die befragten Englischlehrer in hohem Maße eine *native-speaker*-Kompetenz und die Vermittlung einer grammatischen Kompetenz für wichtig halten, was darauf schließen lässt, dass sie die sprachliche Richtigkeit für wichtiger erachten als inhaltliche Aspekte.

Die befragten Englischlehrer sprechen sich dafür aus, dass **kommunikationsbeeinträchtigende Fehler** stärker geahndet werden sollten. Dazu gehören beispielsweise Fehler, die falsche oder unklare semantische Rückbezüge herstellen (Beziehungsfehler), oder die Verwendung falscher Pronomen und Konjunktionen. Hinsichtlich des Bereichs der falschen Wortwahl oder des falschen Ausdrucks tendieren die Englischlehrer dagegen eher dazu, fehlertoleranter zu korrigieren. Wahrscheinlich ist hier die Vorstellung leitend, dass die Kommunikationsabsicht trotz solcher Fehler nicht gestört ist, da die Englischlehrer die Gedankengänge ihrer Schüler aus der unterrichtlichen Situation heraus verstehen. Weniger fehlertolerant zeigen sich die Englischlehrer aber, wenn es um die Korrektur **morphosyntaktischer Fehler** geht, da es sich bei diesen Fehlern (z. B. Tempusfehler, Kongruenzfehler, fehlerhafte Verbbildungen) offensichtlich um solche handelt, die relativ leicht zu korrigieren sind. **Morphologische Fehler** werden dagegen von den Schülern als weniger gravierend eingestuft. Dies lässt darauf schließen, dass neben dem Ziel, eine bessere Leistung zu erreichen, der kommunikative Gedanke bei den Schülern stärker ausgeprägt ist als bei den Englischlehrern, denen es vornehmlich um die formalsprachliche Richtigkeit zu gehen scheint.

Insgesamt zeigt das Ergebnis der Befragung, dass der schriftlichen Fehlerkorrektur eine größere Bedeutung beigemessen wird als der Fehlerkorrektur im mündlichen Bereich. Dies scheint vor dem Hintergrund, dass beide Bereiche zu gleichen Teilen in die Endbewertung eingehen, jedoch nicht gerechtfertigt.

Der Wunsch nach mehr Fehlertoleranz seitens der Schüler korreliert eindeutig mit ihrer generellen Einstellung zum Englischunterricht. Schüler, die „sehr gern“ oder „gern“ am Englischunterricht teilnehmen, sprechen sich eher gegen ein fehlertolerantes Arbeiten aus. In dieser Bewertung lässt sich der Wunsch nach einer realistischen Einschätzung ihres Leistungsstandes erkennen. Entsprechend lehnen diese Schüler einen fehlertoleranteren Umgang im Englischunterricht eher ab. Diese Einstellung wird von Schülern, die Englischunterricht weniger mögen, nicht geteilt. Diese Schüler votieren verstärkt dafür, mit sprachlichen Fehlern toleranter umzugehen. Geht man davon aus, dass ihre weniger starke Affinität zum Englischunterricht durch schlechte Leistungen zu begründen ist, lässt sich erkennen, inwieweit sich eine rigide Fehlerbehandlung, die zu schlechten Resultaten führt, negativ auf die Einstellung der Schüler zum Englischunterricht auswirken kann.

Schüler, denen häufiger die Möglichkeit gegeben wird, mit englischsprachigen Muttersprachlern zu sprechen, votieren schließlich dafür, Fehler stärker zu korrigieren, als Schüler, die diese Möglichkeit nicht haben. Die Angst vor dem Scheitern der Kommunikation auf der

einen Seite und die Wichtigkeit einer guten Note auf der anderen mögen für diese Tendenz verantwortlich sein.

Während Englischlehrer, die die Gelegenheit zur Kommunikation mit englischsprachigen Muttersprachlern haben, einen toleranteren Umgang mit Fehlern ablehnen, votieren Englischlehrer, die Englisch in der Funktion einer *lingua franca* verwenden, hingegen eher für einen fehlertoleranten Umgang.

Dienstältere Englischlehrer neigen eher nicht zu Fehlertoleranz. Es ist auffallend, dass eine große Anzahl der dienstjüngeren Englischlehrer dazu tendiert, Fehlern eher nicht tolerant zu begegnen. Die befragten Englischlehrer des „mittleren Dienstalters“ sprechen sich eher für Fehlertoleranz aus. Dieses Ergebnis lässt erkennen, dass ebenso deutliche Unterschiede innerhalb der Lehrenden wie zwischen den Lernenden bestehen.

8.2.3 Gemeinsamkeiten zwischen Schülern und Lehrern

Schüler und Lehrer sind mehrheitlich der Auffassung, dass Englischklausuren möglichst fehlerfrei zu verfassen sind, und vertreten die Position, dass sich der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe intensiv mit sprachlichen Fehlern auseinandersetzen sollte.

Die Notwendigkeit, **Kenntnisse in mehreren Sprachen** zu besitzen, wird insgesamt sowohl von den Schülern als auch von den Englischlehrern gesehen. Einer Kooperation mit anderen fremdsprachlichen Fächern stehen aber beide befragten Gruppen eher skeptisch gegenüber. Mit Blick auf die Zusammenarbeit fremdsprachlicher Fächer im Bereich der Fehlerkorrektur zeigt die Befragung, dass besonders Schüler eine Kooperation mit anderen sprachlichen Fächern ablehnen. Diese negative Haltung ist möglicherweise mit der Angst der Schüler verbunden, dass sich eine negative Bewertung sprachlicher Fehler durch eine Zusammenarbeit noch weiter verstärkt. Auch bei den Englischlehrern sollte noch Aufklärungsarbeit in Bezug auf die Vorteile einer Kooperation geleistet werden. Insgesamt ist eine **operationalisierbare Mehrsprachigkeitsdidaktik** erforderlich, die u. a. die Bedeutung und Behandlung sprachlicher Fehler beinhalten sollte. Dazu benötigen die Englischlehrer aber Materialien. Darüber hinaus scheint es angeraten, dass sich die Lehreraus- und -weiterbildung dieses Themenkomplexes verpflichtend annehmen. Die Forderung nach Mehrsprachigkeit kann für den Bereich der Fehlerdidaktik z. B. bedeuten, dass Fehler, deren Ursachen durch die Kenntnis einer zweiten oder dritten Fremdsprache erklärt werden können, stärker toleriert werden.

In den Bundesländern Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wird die Sprachrichtigkeit in Oberstufenklausuren nicht mehr mittels des Fehlerquotienten bewertet. Die Befragung hat allerdings gezeigt, dass sowohl die befragten Schüler als auch die Englischlehrer mehrheitlich der Meinung sind, dass die Anwendung eines Fehlerquotienten zur Bewertung der Leistung

im Bereich der Sprachrichtigkeit in Englischklausuren zu deren **Objektivierung** beiträgt. Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass eine Vielzahl der Schüler der Anwendung des Fehlerquotienten nicht uneingeschränkt positiv gegenübersteht, da die Errechnung eines Fehlerquotienten möglicherweise für diese Schüler mit einer negativen Gesamtbewertung einhergeht.

Hinsichtlich der Farbe des Korrekturstiftes hat die Befragung gezeigt, dass es weder die Schüler noch die Lehrer als gravierend empfinden, wenn mit Rot korrigiert wird.

Zwischen Schülern und Englischlehrern besteht Einigkeit in der Auffassung darüber, dass eine **alternative Fehlerbehandlung im Englischunterricht** erforderlich ist. Sowohl die Schüler als auch die Englischlehrer sehen die Notwendigkeit, dass eine korrigierte Klausur im sprachlichen und im inhaltlichen Bereich besprochen werden sollte, wobei beide Parteien eine individuelle Besprechung von Klausuren für sinnvoller erachten als eine Besprechung im Plenum.

Vor dem Hintergrund einer notwendigen „kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenlerner“ (Kohn 2007:216) sprechen sich die befragten Schüler und Englischlehrer in Bezug auf die Anwendung der sprachlichen Varietät für das **British English** und das **American English als Bewertungsgrundlage** aus, wenngleich die Befragung eine Offenheit hinsichtlich anderer Sprachvarietäten erkennen lässt. Herauszustellen ist, dass beide befragten Gruppen mehrheitlich eine dominante Anwendung des *British English* in hohem Maße ablehnen.

Was den Bereich der Fehlerursachen betrifft, konnte als ein interessantes Ergebnis – sowohl auf Seiten der Schüler als auch auf Seiten der Englischlehrer – festgestellt werden, dass **sprachliche Unzulänglichkeiten der Lehrer** dazu führen können, dass Schüler Fehler machen. Die Tatsache, dass fast die Hälfte der befragten Englischlehrer sprachliche Fehler ihrer Schüler mit ihren eigenen Unzulänglichkeiten erklärt, spricht für sich und macht Konsequenzen erforderlich.

Als weitere Fehlerursache wird der **Einfluss der Muttersprache** sowohl von Schülern als auch von Englischlehrern als bedeutend angesehen. Der Gebrauch der Muttersprache wird von den befragten Schülern und Englischlehrern allerdings sehr unterschiedlich bewertet. Vor allem Schüler lehnen ihn ab, eine Einstellung, die zum einen mit der lange Zeit tradierten Einsprachigkeit und zum anderen mit der Unkenntnis der Bedeutung der Muttersprache für den Fremdspracherwerb seitens der Schüler erklärt werden kann.

Was die zeitliche Dimension der Auseinandersetzung mit korrigierten Klausuren betrifft, hat die Befragung ergeben, dass die in die Besprechung von Englischklausuren investierte Zeit eher gering ist. Ein Großteil der Schüler und Englischlehrer gibt an, dass Klausuren in-

nerhalb einer Schulstunde besprochen werden. In dieser Zeit ist eine auf **konstruktive Diagnose** ausgelegte Besprechung nicht möglich. Es ist darüber hinaus ein negatives und falsches Signal an die Schüler, da dadurch der Eindruck entstehen kann, dass seitens des Lehrers kein besonderes Interesse an der intensiven Besprechung der Klausuren besteht. Außerdem ist es als deutliches Zeichen dafür zu werten, dass die Korrektur lediglich als administrativer Akt gesehen wird. Somit wird das Interesse der Schüler an einer weiteren Beschäftigung mehr oder weniger im Keim erstickt. Daraus folgt, dass den Schülern eine aktive Rolle im Korrekturprozess bei schriftlichen Korrekturen – die einzige Rolle, die sie einnehmen können – genommen wird. Insgesamt führt ein derartiges Vorgehen dazu, dass eine von Schülern und Englischlehrern gemeinsam durchgeführte Korrekturpraxis nicht möglich ist und somit verhindert wird, dass die Korrektur von Englischklausuren zur **Initiierung neuer Lernprozesse** dienen kann. Spiegelt man dieses Ergebnis zurück an die oben beschriebene Korrekturmonotonie, schließt sich der Kreis ohne Aussicht auf wünschenswerte korrekturmethologische Verbesserungen, die zweifelsohne dringend erforderlich scheinen.

8.2.4 Zentrale Unterschiede zwischen Schülern und Lehrern

Die Befragung hat deutlich gemacht, dass hinsichtlich der **Einstellung zu Fehlern und zur Fehlerkorrektur** im schriftlichen Bereich große Unterschiede zwischen Schülern und Englischlehrern existieren.

Different sind die Aussagen der Schüler und Englischlehrer hinsichtlich der Frage, ob Fehlertoleranz im Englischunterricht dazu beiträgt, dass Schüler weitere Fremdsprachen lernen. Während die Schüler dies mehrheitlich verneinen, vertritt ein Großteil der befragten Englischlehrer die Auffassung, dass ein fehlertolerantes Arbeiten dazu beitragen kann, Schüler zum Erlernen weiterer Fremdsprachen zu motivieren. In der Einschätzung der befragten Englischlehrer liegt jedoch ein deutlicher Widerspruch. Während sie die Meinung vertreten, dass **Fehlertoleranz zum Erlernen weiterer Fremdsprachen** motivieren kann, sind sie selbst nicht bereit, fehlertolerant zu arbeiten. Insgesamt hat die Befragung deutlich gemacht, dass ein fehlertolerantes Arbeiten allein nicht ausreicht, um Schüler zum Erlernen weiterer Fremdsprachen zu motivieren.

In Bezug auf die **schriftsprachliche Kompetenz** der Schüler vertreten Schüler und Englischlehrer ebenfalls verschiedene Positionen. Während die Schüler insgesamt davon überzeugt sind, dass ihre schriftsprachliche Kompetenz ausreichend ist, spiegelt sich dieses positive Urteil in der Einschätzung der Englischlehrer nicht wider. Es ist anzunehmen, dass die Einschätzung der Schüler vor allem auf kommunikativen Aspekten beruht. Das eher negative Urteil der Englischlehrer hingegen dürfte vor dem Hintergrund ihrer schulischen Erfahrung

auf einer stark fehlerhaften sprachlichen Leistung der Schüler basieren. Das Lehrerurteil wird dabei wahrscheinlich primär durch die Anzahl der gemachten Fehler determiniert. Damit wird die kommunikative Leistung der Schüler insgesamt zu wenig berücksichtigt.

Eine unterschiedliche Wahrnehmung ist auch für den Bereich der **Fehlerbezeichnung** festzustellen. Eine Großzahl der Schüler ist entgegen der Ansicht der Englischlehrer nicht der Auffassung, dass diese mit einer einheitlichen und differenzierten Fehlerbezeichnung arbeiten. Diese unterschiedliche Wahrnehmung trifft ebenfalls auf die Darlegung der Bewertungskriterien für die sprachliche Leistung zu.

Ebenso wird die **generelle Einstellung zu korrigierten Englischklausuren** von beiden Parteien unterschiedlich gesehen. Während die Schüler die Behauptung verneinen, dass ihnen die korrigierte Arbeit gleichgültig ist, gehen die Englischlehrer in hohem Maße davon aus, dass seitens der Schüler ein Desinteresse diesbezüglich vorliegt.

Ob die **korrigierte Schülerklausur zum Weiterlernen** dient, wird von den Schülern und Englischlehrern ebenfalls unterschiedlich gesehen. Fast alle Lehrer sind davon überzeugt, dass ihre durchgeführten Korrekturen den Schülern hilfreich für ein Weiterlernen sind; ein Großteil der Schüler kann sich dieser Auffassung allerdings nicht anschließen. Dieses Ergebnis kann nicht überraschen, wenn die große Mehrheit der befragten Englischlehrer ihre Korrektur zwar als hilfreich für die Schüler einstuft, aber gleichzeitig zum Ausdruck bringt, dass die Funktion einer Korrektur lediglich im Aufzeigen der von Schülern gemachten Fehler besteht.

Insgesamt messen die befragten Schüler und Lehrer dem **Schreibprozess**, vor allem der Phase des Überarbeitens, eine wichtige Bedeutung zu, auch wenn fast ein Viertel der Englischlehrer der Meinung ist, dass der fertige Text wichtiger sei als der Schreibprozess. Was die Unterrichtspraxis betrifft, so geben die befragten Englischlehrer in großer Übereinstimmung an, dass sie das Überarbeiten von Texten im Unterricht thematisieren. Eine Vielzahl von Schülern ist allerdings nicht der Auffassung, dass ihre Lehrer eine derartige Thematisierung leisten.

Die Befragung hat zudem gezeigt, dass insbesondere hinsichtlich der Einschätzung relevanter **korrekturmethodischer Aspekte** Differenzen zwischen den befragten Schülern und Englischlehrern bestehen. Während sich Schüler und Englischlehrer für die individuelle Besprechung von schriftlichen Textproduktionen aussprechen, gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, inwieweit dies im Unterricht geleistet wird. Viele Schüler geben an, dass eine individuelle Besprechung „nie“ stattfindet, während ein Großteil der Lehrer aussagt, dies zumindest auf Wunsch der Schüler zu tun.

Verschiedene Standpunkte lassen sich ebenfalls im Hinblick auf die Vergabe von **ausführlichen Hinweisen in korrigierten Englischklausuren** feststellen. Während die Englischlehrer davon ausgehen, dass sie ihren Schülern ausführliche Hinweise zu sprachlichen Fehlern geben, vertreten die befragten Schüler nicht die Auffassung, dass sie von ihren Englischlehrern solche Hinweise erhalten.

Bezüglich der Sozialform für die Auseinandersetzung mit Fehlern – hier geht es um die Effizienz von Lehrervortrag, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit – gehen Schüler- und Lehrmeinung ebenfalls auseinander. Die Ergebnisse der Studie machen den Wunsch der Schüler deutlich, sich in **kooperativen Lernformen** oder im Unterrichtsgespräch mit sprachlichen Fehlern auseinanderzusetzen. Der Lehrervortrag wird überwiegend als nicht geeignet eingestuft. Es ist hingegen wenig überraschend, dass eine Vielzahl der befragten Englischlehrer den Lehrervortrag für eine geeignete Sozialform hält, während sie in Bezug auf Gruppen- oder Partnerarbeit eher zurückhaltend reagieren. Dies verstärkt den Eindruck, dass viele Englischlehrer nicht bereit sind, im Bereich der Fehlerkorrektur ihre dominante Haltung aufzugeben. Die zur Förderung selbstständigen Arbeitens geeigneten kooperativen Lernformen (Partner- und Gruppenarbeit) werden von vielen Lehrern nicht uneingeschränkt als geeignet zur Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern eingestuft.

9 Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass in einer Zeit sich immer schneller ausbreitender interkultureller Kommunikation Veränderungen im Bereich der Fehlerdidaktik dringend angeraten sind, besonders wenn man sich die Funktion der englischen Sprache vor Augen führt, so wie es Piepho tut:

Englisch dient nicht in erster Linie dem Zweck, sich in Großbritannien oder Amerika sprachlich und interkulturell sensibel bewähren zu können, sondern es ist das Medium der Kommunikation zwischen Menschen aus sehr verschiedenen Herkunftsländern und -kulturen und in höchst unterschiedlichen sozialen und sachlichen Zusammenhängen. (Piepho 2005:120)

Vor allem von Englischlehrern sollte dabei bedacht werden, dass der Englischunterricht mehr – und auch weniger (!) – zu leisten hat als die 'Ausbildung' der Schüler zu *native speakers*. Seine primäre Aufgabe besteht vielmehr darin, junge Menschen auf ihrem Weg als Bürger Europas das notwendige Rüstzeug bereitzustellen, wobei dies nicht nur sprachliche Qualitäten umfasst. Die Schüler sollten sich kommunikativ und situationsangemessen – sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich – auf internationalem Parkett bewähren können.

Zur Realisierung dieses Ziels sollte auch die Fehlerdidaktik ihren Beitrag leisten, da die Fehlerthematik besonders auf Seiten der Schüler sehr stark negativ besetzt ist, so wie es beispielsweise die Ergebnisse des verbalen Assoziationstests gezeigt haben und wie es ein Schüler im offenen Teil des Fragebogens formulierte:

Im Allgemeinen, finde ich, werden Englisch-Klausuren zu hart bewertet. Jeder kleinste Fehler wird sofort gewertet und fällt ins Gewicht!!! Warum fallen bei uns die Fehler mehr ins Gewicht als bei Leuten, die Englisch als Muttersprache haben? [⁴⁹] Unser Englisch ist jetzt schon besser als bei einem Muttersprachler (teilweise). Lehrer sollten mehr Wert auf Schüler legen, die nicht so gut in Englisch sind.

Eine derartige Einstellung lässt einerseits vermuten, dass Schüler durch zu strenge Fehlerkorrekturen das Interesse am Englischunterricht verlieren können. Andererseits wird durch die Meinung des Schülers deutlich, dass sprachliche Korrekturen im modernen Englischunterricht nach wie vor eine zentrale Rolle spielen, wobei sie jedoch nicht immer dazu beitragen, Fehler für die individuellen Lernprozesse der Schüler zu nutzen.

Zur Förderung der Bereitwilligkeit und Fähigkeit, aus Fehlern zu lernen, bedarf es für den Englischunterricht einer **zeitgemäßen, schülerorientierten Fehlerdidaktik**. Dabei ist es allerdings nicht ausreichend, vereinzelt konkrete Vorschläge zum Umgang mit Fehlern bereit-

⁴⁹ Fraglich bleibt allerdings, woher der Schüler das weiß.

zustellen. Vielmehr sollte eine schülerorientierte Fehlerdidaktik vor dem Hintergrund konzeptueller Mängel amtlicher Vorgaben und auch des Englischunterrichts neu konzipiert werden, wobei eine erfolgreiche schülerorientierte Fehlerdidaktik nicht als Ergebnis einzelner Unterrichtsstunden zu verstehen ist, sondern vielmehr als allgemeine Unterrichtsmethode etabliert werden sollte.

Auch wenn **sprachliche Fehler** immer eine Abweichung von der sprachlichen Norm darstellen, sollten sie nicht automatisch negativ bewertet werden, sondern als **Chancen zum Weiterlernen** fungieren und **notwendiger Bestandteil im Sprachlernprozess** der Schüler sein. In einer schülerorientierten Fehlerdidaktik wäre es wünschenswert, dass Fehler gemacht werden dürfen:

Fehlersituationen werden nicht vermieden oder negativ bewertet, vielmehr ist das Fehlermachen erlaubt. An einigen Stellen im Lernprozess wird sogar dazu ermutigt, an Fehlern wird gearbeitet, der Umgang mit ihnen geübt. Ebenso werden Unsicherheiten im Hinblick auf mögliche Resultate toleriert und diskutiert. Fehler werden als *integrativer Bestandteil des Lernprozesses* angesehen. (Spychiger *et al.* 1999:44)

Für eine schülerorientierte und zeitgemäße Fehlerdidaktik ist eine **positive Arbeitsatmosphäre** notwendig. Die Existenz von Fehlern sollte nicht ausschließlich mit Sanktionen bestraft werden, denn dadurch wird nicht angemessen auf die Fehler bzw. die dem Fehler zugrunde liegende Lernstrategie reagiert. Es wäre daher sinnvoll, wenn die Lehrperson folglich nicht nur Fehler markieren, sondern im Sinne einer Positivkorrektur auch gute Passagen und Formulierungen lobend hervorheben würde, denn besonders „in der Analyse der Stärken werden Handlungsmöglichkeiten sichtbar, während in den Defiziten sich oftmals Lernblockaden oder Lernbehinderungen ausdrücken“ (Winter 2008:89).

Die Befragung der Schüler und Englischlehrer hat deutlich gemacht, dass dem Umgang mit Fehlern im schriftlichen insgesamt mehr Platz im Englischunterricht eingeräumt werden sollte, wobei für den produktiven Umgang mit sprachlichen Fehlern **Motivation** und **Erkenntnisgewinn** wichtige Merkmale sind. Es wäre daher wünschenswert, über Wege nachzudenken, die dazu beitragen, dass sich Schüler motivierter mit ihren Englischklausuren auseinandersetzen, damit ihnen eine kontinuierliche Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenz gelingen kann. Für die Schüler sollte deutlich erkennbar sein, dass die korrigierte Klausur nicht ausschließlich als Mittel der Leistungsbewertung, sondern als Lernhilfe dient.

Es wäre darüber hinaus von Interesse, ein **Sprachbewusstsein im Bereich der Fehlerdidaktik** auszubilden und zu vertiefen. Auf dem Weg zu einem erfolgreichen Lernprozess sollte es u. a. das Ziel der schriftlichen Fehlerkorrektur sein, bei Schülern die Fähigkeit zu entwickeln, sprachliche Fehler in selbstverfassten Texten zu entdecken und sich dann eigenständig damit auseinanderzusetzen.

Um den Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, auf kognitiver Ebene über die Funktionsweise von Sprache – besonders vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sprache – zu reflektieren, um somit zu einer Reduzierung sprachlicher Fehler zu gelangen, sollte eine schülerorientierte Fehlerdidaktik sprachliche Fehler bewusst in den Unterrichtsprozess einbeziehen. Die Schüler-Lehrer-Befragung hat deutlich gemacht, dass eine traditionelle, ausschließlich auf Ausmerzung der sprachlichen Fehler zielende Auseinandersetzung überholt ist, was Reusser wie folgt begründet:

Wer eine negative Fehlerkultur betreibt, tabuisiert nicht nur ein zentrales und integrales Moment jedes suchenden und explorierenden Lernens – das Fehlermachen als dessen natürlichen Begleiter und Katalysator versteht –, sondern leistet auch Begleiterscheinungen wie dem Verlust an Motivation und Lernfreude Vorschub, unter welchen das Lernklima leidet und welche die Grundlagen des selbstständigen Lernens untergraben. (Reusser 1999:203)

Um der Komplexität der Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern gerecht zu werden, scheint es angeraten, neue methodische Wege zu beschreiten – eine Forderung, die sowohl von Schülern als auch Englischlehrern ausgesprochen wird. Die Ergebnisse des verbalen Assoziationstests haben hinsichtlich der Korrekturmethodik deutlich gemacht, dass viele Schüler mit der Art und Weise, wie sie ihre schriftlichen Arbeiten korrigieren sollen, unzufrieden sind. Bewertungen wie „langweilig“ oder „Zeitverschwendung“ weisen darauf hin, dass die Schüler die von ihren Englischlehrern aufgegebenen Berichtigungen zwar pflichtbewusst erledigen, ohne jedoch einen Nutzen für zukünftige Textproduktionen daraus ziehen zu können. Erfolgreiches Lernen kann jedoch nur dann gelingen, wenn Schüler für sich einen „Gebrauchswert erkennen und Einfluss auf die Zielrichtung des Lernens nehmen können“ (Klingen 2009a:25). Eine stupide und für Schüler sinnlose Beschäftigung mit sprachlichen Fehlern führt zu sinkender Motivation und Desinteresse, besonders dann, wenn die Berichtigung der Fehler in einen reinen Abschreibmarathon ausartet. Selbst bis in die Oberstufe hinein – und nicht nur in fremdsprachlichen Fächern – feiert das mehrmalige Abschreiben falsch geschriebener Wörter fröhliche Urständ.⁵⁰ Thaler weist allerdings berechtigterweise darauf hin, dass das „bloß mechanisch erledigte Richtigschreiben eines Wortes [...] nicht viel weiter[hilft]“ (Thaler 2008:10).

Neue Arbeitsformen in der Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern, die selbstständiges Lernen fördern, sollten in den Korrekturprozess integriert werden. So könnten beispielsweise Schüler in Gruppenarbeit unter Zuhilfenahme verschiedener Referenzwerke Textproduktionen korrigieren. Bei dieser Form der Arbeit mit Fehlern ist es dabei unerheblich, ob

⁵⁰ Der Schulleiter eines hessischen Gymnasiums verpflichtet beispielsweise seine Oberstufenschüler, die in Geschichtsklausuren falsch geschriebenen Wörter dreimal abzuschreiben.

die Schüler alle Fehler finden und berichtigen können. Im Sinne selbstgesteuerten Lernens könnten sie sich vor Beginn der Arbeit Fehlerschwerpunkte suchen, die es dann zu korrigieren gilt.

Um eine aktive Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern zu ermöglichen, bedarf es darüber hinaus geeigneter Materialien. Erste praktische Unterrichtsvorschläge liegen für das Fach Englisch bereits vor (vgl. Holwas 2009:25-27; Kieweg 2007a, 2007b; Kieweg/Woodman 2007; Aßbeck 2007; Häuptle-Barceló 2007). Die für die Fächer Französisch (vgl. Zerck 2005), Spanisch (vgl. Strickstrack-García/Vázquez 2005) und Deutsch (Schäfers 2007) vorliegenden praktischen Vorschläge lassen sich für den Englischunterricht adaptieren und gegebenenfalls weiterentwickeln.

Darüber hinaus scheint es dringend angeraten, dass die **Fehler- und Korrekturthematik in der Lehrerraus- und -weiterbildung** verpflichtend verankert wird. Besonders vor dem Hintergrund, dass sprachliche Fehler der Englischlehrer als nicht unerhebliche Fehlerquellen gesehen werden, sollten Englischlehrer an sprachlichen Fortbildungen teilnehmen, um die eigenen sprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Dies scheint auch deshalb geboten, da sich moderne Fremdsprachen ständig weiterentwickeln.

Mit Blick auf die Zukunft der Schüler sollte ihnen die **Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit** deutlich gemacht werden. Die Ablehnung des Erlernens weiterer Fremdsprachen kann nachhaltig negative Konsequenzen für die Schüler nach sich ziehen. Durrell prognostiziert beispielsweise eine Marginalisierung derer, die sich einer Mehrsprachigkeit verwehren, da dies als „Zeichen der Überheblichkeit, des Mangels an Flexibilität und des Mangels an Respekt für andere Kulturen“ (Durrell 2002:292) aufzufassen sei. Daher sollte es zu den vornehmlichen Aufgaben der Englischdidaktik insgesamt gehören, die Attraktivität des Erlernens von Fremdsprachen zu steigern, wie es Grandin trefflich resümiert:

[...] consider the reality that the true global standard for cross-cultural communication in today's global society is not English, but rather multilingualism. (Grandin 2004:342)

Zur Realisierung einer schülerorientierten Fehlerdidaktik scheint die **Entwicklung sprachübergreifender Konzepte** sinnvoll, die vor allem die Muttersprache – aber auch andere Fremdsprachen – in den Korrekturprozess integrieren, besonders in Bereichen, die für Interferenz anfällig sind. Für den Bereich der Fehlerdidaktik kann das z. B. bedeuten, dass Fehler, deren Ursachen aufgrund einer zweiten oder dritten Fremdsprache gemacht werden, stärker toleriert werden. Darüber hinaus bieten sich besonders im Bereich der Fehlerdidaktik sprachvergleichende Analysen an, die sowohl den formalgrammatischen als auch den affektiven Bereich berücksichtigen und einen wichtigen Beitrag zu einer schülerorientierten Fehler-

didaktik leisten können. Insgesamt erscheint eine Thematisierung der Interferenzproblematik im Zusammenhang mit sprachlichen Fehlern dringend erforderlich und macht Abstimmungen zwischen den (fremd-)sprachlichen Lehrern notwendig. Da viele Englischlehrer als Zweitfach keine andere Sprache unterrichten, ist die Notwendigkeit intersprachlicher Konzepte umso dringlicher.

In Bezug auf die Anwendung einer **sprachlichen Varietät** lässt sich für den Englischunterricht feststellen, dass aufgrund sich verbreitender anderer Standardvarietäten des Englischen der ausschließliche Gebrauch des *Standard English* als einzige Option zur Bewertung sprachlicher Leistung nicht mehr uneingeschränkt zu rechtfertigen ist, denn Schüler kommunizieren

ja überwiegend eher nicht mit Muttersprachlern z. B. des Britischen oder Amerikanischen Englisch, sondern mit Menschen, die Englisch als Zweit- oder Fremdsprache gelernt haben. Dies schafft besondere Kommunikationsprobleme. Denn hier stoßen Kommunikationspartner aufeinander, die sich im Grad ihrer Sprachkompetenz weit unterscheiden, deren Kommunikationsmöglichkeiten durch lernertypische Beschränkungen und durch Interferenzen aus anderen Sprachen und Kulturen behindert sind und die sich möglicherweise an unterschiedlichen Standardvarianten orientieren. (Knapp 2007:64)

Im schulischen Zusammenhang bleibt es dennoch unbestritten, dass der Englischunterricht und mit ihm der Bereich der Fehlerdidaktik für die Leistungsbewertung objektivierbarer Ziele bedarf. Dieses Problem ist insbesondere im Zusammenhang mit der **pädagogischen Aufgabe von Unterricht** zu sehen, da Schüler eine sprachliche Orientierung benötigen. In der unterrichtlichen Praxis stellt sich daher die Frage, auf Grundlage welcher sprachlichen Norm sprachliche Leistung gemessen werden soll. Die Analyse der aktuellen amtlichen Vorgaben (vgl. Abschnitt 7.1.2) hat gezeigt, dass die Mehrheit der Bundesländer die britische und amerikanische Standardsprache als Grundlage favorisiert. Da der **globale Gebrauch der englischen Sprache** Ziele und Inhalte von Kommunikation verändert, wäre es sinnvoll, an der Gültigkeit der Standardvarietät des britischen und amerikanischen Englisch als grundsätzlicher Orientierung, nicht aber als verabsolutierendem Maßstab für die Bewertung sprachlicher Leistung festzuhalten.

Konkret für den Englischunterricht bedeutet das – und dies hat die Befragung der Schüler und Englischlehrer eindeutig ergeben –, dass das britische und amerikanische Englisch als aktiv zu erlernende Varietäten 'gesetzt' sind, nicht zuletzt deshalb, weil wohl die aktive Vermittlung unterschiedlicher Varietäten sowohl Schüler als auch Englischlehrer überfordern würde. Darüber hinaus sollte es vor dem Hintergrund des **Englischen als universellen Kommunikationsmittels** ein verbindliches Modell geben, auf das sich die Sprecher verschiedener Kulturkreise beziehen können, da sonst eine gegenseitige Verständigung erschwert

würde. Dennoch sollte in diesem Zusammenhang auf dogmatisches Beharren standardsprachlicher Varietäten zugunsten eines fehlertoleranten Umgangs verzichtet werden:

[...] the traditional model should become more flexible and tolerant towards errors and so allow today's *lingua franca* interlocutors to communicate successfully in a globalised context. (Gnutzmann/Bruns 2007:200)

Die ausschließliche Verwendung des *British English* oder *American English* spricht gegen die authentische Mischung beider Sprachvarietäten und die Mischung mit weiteren Varietäten. Für die Korrekturpraxis legt dies nahe, die von den Schülern benutzten Sprachstrukturen, die von der Standardvarietät abweichen, zwar zu markieren, nicht aber als fehlerhaft zu werten. Um hier jedoch der Willkür nicht Tür und Tor zu öffnen, sollte der Englischunterricht den Schülern die Möglichkeit bieten, **unterschiedliche sprachliche Varietäten** kennen zu lernen. In diesem Bereich kann dann auf der Basis eines *language-awareness*-Konzeptes konstruktiv mit Sprache gearbeitet werden.

Es ist unnatürlich, verschiedene Textformen in Klausuren auf der Grundlage derselben Kriterien zu bewerten. Aus diesem Grunde sollte die Frage der **Fehlergewichtung** immer vor dem Hintergrund der jeweiligen Textform gesehen werden (vgl. Thaler 2008:9). Je nach Aufgabenform sind unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe denkbar. So ist beispielsweise ein zu verfassender Tagebucheintrag sprachlich weniger anspruchsvoll zu gestalten als ein Bewerbungsschreiben. Kaum jemand wird erwarten, dass persönliche Gedanken unter Verwendung von Partizipialkonstruktionen formuliert werden. Dies gilt ebenso für den Bereich der **Sprachrichtigkeit**. Fehler sollten neben einer **quantitativen** verstärkt einer **qualitativen Betrachtung** unterzogen werden, d. h., dass bei der Bewertung von Fehlern berücksichtigt werden sollte, in welchem inhaltlichen Kontext sie auftreten. So sind beispielsweise Rechtschreibfehler in einem Tagebucheintrag weitaus weniger bedeutsam als in einem Bewerbungsschreiben. Dementsprechend sollte eine weniger anspruchsvolle Textproduktion (z. B. Reproduktion bestimmter inhaltlicher Aspekte) nicht gleich bewertet werden mit Textproduktionen, die eine hohe Anforderung an den Schüler stellen. Jede Textsorte hat demzufolge einen Anspruch auf eine eigene sprachliche Norm. Je nach Anforderungsbereich sollte die **Fehlerbewertung** differenziert gehandhabt werden. Es wäre daher wünschenswert, die Bewertungsbereiche „Sprache“, „Ausdrucksvermögen“ und „Inhalt“ sinnvoll miteinander in Bezug zu setzen. Ferner sollte die Endnote nicht streng arithmetisch 'errechnet' werden. Durch ein rigides mathematisches Verfahren, das zweifelsohne einfach handhabbar ist und eventuell eine gewisse Form von Objektivität bietet, beraubt sich der Englischlehrer seiner ihm zustehenden pädagogischen Bewertungsfreiheit. Eine Quantifizierung von Leistung ist darüber hinaus nicht immer möglich – und auch nicht immer sinnvoll. Zu überlegen wäre im Sinne

fehlertoleranten Korrigierens z. B., ob in einem schriftlich anzufertigenden Dialog überhaupt Rechtschreibfehler zu werten sind. Bei dieser Aufgabe liegt der Schwerpunkt eindeutig auf dem Mündlichen, wo es den Rechtschreibfehler nicht gibt. Wenn eine Schülerleistung sklavisch an den Regeln der Orthographie ausgerichtet werden soll, lässt sich die Frage stellen, warum in einer schriftlichen Leistungsüberprüfung ein Dialog zu verfassen ist. Daher sollte bei der Konzeption von Klausuren ein stärkerer Fokus auf verschiedene Gestaltungsaspekte gelegt werden, wobei eine sinnvolle Relationierung der sprachlichen und inhaltlichen Leistung erforderlich ist.

Die Realisierung einer Differenzierung im Bereich der Sprachrichtigkeit ließe sich z. B. über einen **variablen Fehlerquotienten** erreichen, der gerade bei lernschwächeren Schülern die Angst vor schlechten Noten reduzieren könnte. Insgesamt bedarf es einer Vereinheitlichung mit Blick auf korrekturmethologische Aspekte, wie z. B. Fehlerbezeichnung oder Fehlergewichtung. Damit sich der Schüler selbstständig mit seinen Fehlern auseinandersetzen kann, stellt eine einheitliche und differenzierte Fehlerbezeichnung einen unverzichtbaren Aspekt im Bereich der Fehlerkorrektur dar.

Um die bestehende Angst der Schüler vor Versagen zu reduzieren, sind hinsichtlich der Leistungsbewertung im schriftlichen Bereich Veränderungen notwendig. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, den Schülern die **Wichtigkeit eines strukturierten Schreibprozesses** zu verdeutlichen. Zwar erkennt die Mehrheit der befragten Englischlehrer, dass dem Schreibprozess im Englischunterricht eine wichtige Rolle zukommt, dennoch sieht sie in der **möglichst fehlerlosen Anfertigung schriftlicher Texte** ein wichtiges Ziel. Ein solches – sicherlich berechtigtes – Ziel lässt sich allerdings über den 'Umweg' eines strukturierten Schreibprozesses besser erreichen. Damit ein solcher nicht *L'art pour l'art* bleibt, sollten Überlegungen angestellt werden, wie der Schreibprozess sinnvoll in die Leistungsbewertung integriert werden kann. Darüber hinaus sollte in Bezug auf die Bewertungsaspekte für die verschiedenen Bewertungsbereiche eine größere **Transparenz** für die Schüler hergestellt werden. Dazu bedarf es einer genauen Ausdifferenzierung des Bewertungsbereiches 'sprachliche Leistung'. Die Vorgaben für das Zentralabitur Nordrhein-Westfalen weisen beispielsweise erste Änderungen aus (vgl. Krause 2008). Neben dem Bereich der Sprachrichtigkeit sind bei der Gesamtbewertung Bewertungsraster für die Bereiche *Kommunikative Textgestaltung* und *Ausdrucksvermögen/Verfügbarkeit sprachlicher Mittel* zu berücksichtigen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006). Auch wenn sich eine so gestaltete Bewertung besonders bei lernschwächeren Schülern negativ auswirken kann, wird sie der Komplexität der Messung schriftsprachli-

cher Leistung besser gerecht, da sie eine erforderliche Transparenz bezüglich der Bewertung schriftsprachlicher Leistung garantiert. Hier besteht in der unterrichtlichen Praxis durchaus Verbesserungsbedarf, denn die befragten Schüler geben an, dass sie nur äußerst unzureichend über die Kriterien der Leistungsmessung informiert seien, obwohl fast alle befragten Englischlehrer aussagen, ihren Schülern die Kriterien der Bewertung schriftsprachlicher Leistung transparent zu machen. Die hier vorliegende Diskrepanz macht deutlich, dass Anforderungskriterien ständig neu mit den Schülern besprochen werden sollten. Die in einigen Bundesländern obligatorische Informationspflicht zu Beginn eines neuen Schuljahres reicht dabei nicht aus. Durch **Offenlegung von Bewertungskriterien** lässt sich bei den Schülern die von ihnen ausgedrückte Angst im Zusammenhang mit Leistungsbewertung möglicherweise abbauen. Insgesamt scheint es sinnvoll, für den Bereich der Leistungskontrolle, besonders im Zusammenhang mit schriftlichen Prüfungen, folgende Transparenzkriterien mit den Schülern zu thematisieren:

1. Bedeutung der in Aufgabenstellungen verwendeten Operatoren
2. Fehlergewichtung
3. Bewertung der Sprachrichtigkeit
4. Kriterien zur Bewertung des Ausdrucksvermögens
5. Gewichtung der verschiedenen zu bewertenden Teilbereiche
6. Vorgaben hinsichtlich des Umfangs der zu verfassenden Textproduktion
7. Angabe der inhaltlichen Gewichtung der verschiedenen Aufgaben

Schriftliche Arbeiten sollten darüber hinaus nicht ausschließlich administrativen, sondern verstärkt diagnostischen Zwecken dienen. Um schriftliche Arbeiten in diesem Sinne vernünftig einzusetzen, sollte bei der Bewertung sprachlicher Leistungen die rezeptive Sprachleistung der Schüler stärker in den Bewertungsprozess einbezogen werden.

Insgesamt sollte die Korrektur von Englischklausuren verstärkt auf **Diagnose** setzen. Diagnostisch angelegte Korrekturen vermitteln den Schülern, dass sie ernst genommen werden. Eine sinnvolle, d. h. für den Sprachlernprozess der Schüler gewinnbringende Korrektur darf nicht lediglich als Verwaltungsakt verstanden werden, der mit einer zu erteilenden Note den Leistungsstand der Schüler dokumentiert. Besonders bei schlechten Arbeiten sind die Lehrer gefordert, denn gerade aus einer negativen schriftlichen Leistungsüberprüfung sollten die Schüler Erkenntnisse gewinnen, die sie für **zukünftige Lernprozesse** nutzen können. Dies wird ihnen aber nur durch die unterstützende Hilfe des Lehrers möglich sein. Ein schlichtes 'Sprache: mangelhaft' ist aus lernpsychologischer Sicht nicht der richtige Weg. Zu einer sinnvoll gestalteten diagnostisch angelegten Korrektur gehört neben einer sozialen Bezugsnorm (=

querschnittartige Leistungsverteilung innerhalb einer Lerngruppe) in verstärktem Maße der Rückgriff auf die individuelle Bezugsnorm, was Rheinberg wie folgt begründet:

Hier können Lehrkräfte für ihre Schüler erkennbar machen, was sie im Vergleich zum letzten Mal dazugelernt haben und wie dieser Zugewinn zu erklären und zu bewerten ist. [...] Weiterhin kommunizieren sie ihren Schülern ein motivationsgünstiges Erklärungsmuster für schulischen Lernerfolg, das dem einer erfolgsoversichtlichen Leistungsmotivation gleicht. (Rheinberg 2007:11)

Die Haltung der Englischlehrer zu sprachlichen Fehlern bedingt die Arbeit an und mit Schülerfehlern. Im Rahmen einer **schülerorientierten Fehlerdidaktik** sollten Englischlehrer traditionelle, ausschließlich auf Vermeidung von Fehlern angelegte Formen der Fehlerkorrektur kritisch reflektieren und erkennen, dass es keinen Königsweg der Fehlerkorrektur gibt. Darüber hinaus sollten sie die Befindlichkeiten der Schüler in ihren Reflexionsprozess einbeziehen, um somit in einen **Lehrer-Schüler-Dialog** eintreten zu können, der dazu beitragen soll, dass sich die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler verbessert. In einer schülerorientierten Fehlerdidaktik ist es daher von großer Relevanz, dass sich die Englischlehrer ihrer eigenen Einstellungen in einer Fehlersituation bewusst sind. Die Wahrnehmung einer positiven Haltung der Englischlehrer in Bezug auf sprachliche Fehler ist für Schüler bedeutsam, da sowohl negative als auch positive emotionale Reaktionen die Fehlersituation beeinflussen können. Eine schülerorientierte Fehlerkorrektur sollte daher kooperativ in einer ruhigen, offenen, vertrauensvollen Atmosphäre stattfinden. Nur wenn Schüler den Eindruck gewinnen, dass ihre Lehrer ihnen das Lernen aus Fehlern zutrauen, gehen sie produktiv an die Auseinandersetzung mit Fehlern heran.

In einer schülerorientierten Fehlerdidaktik sollte der **Englischlehrer als Lernberater** fungieren (vgl. hierzu Mehlhorn 2010; Winter 2008:12; Wehmer 2007; Sarter 2006:62, 71f.). Eine **intakte Schüler-Lehrer-Kommunikation** wäre daher für eine schülerorientierte Fehlerdidaktik wünschenswert. Die Englischlehrer sind folglich gefordert, ein angstfreies Lernklima zu schaffen und geeignete Hilfen anzubieten, die die Schüler zum Verstehen und zur Produktion sprachlicher Äußerungen benötigen. Klingen (2009a:24) sieht es als erwiesen an, „dass ein gutes Schulklima eine wichtige Voraussetzung für das Lernen und Leisten darstellt“. Darüber hinaus kann der Englischlehrer seine Fähigkeiten unter Beweis stellen, seinen Schülern durch ein transparentes Korrekturverhalten eindeutige Rückmeldungen zu geben (vgl. hierzu Doff/Klippel 2007:200).

Solange Korrekturen nicht auf der Grundlage pädagogischer Ziele durchgeführt werden, bleiben sie in den Augen der Schüler negativ besetzt und können sogar ihr Weiterlernen erschweren oder verhindern. Die aus der angefertigten Korrektur gewonnenen Erkenntnisse sollten sowohl von Seiten der Lehrer als auch von Seiten der Schüler zum Anlass genommen

werden, neue Prozesse einzuleiten, d. h., sie sollten produktiv zur individuellen Förderung der Schüler genutzt werden. Die Befragung hat diesbezüglich ergeben, dass viele Schüler und Lehrer eine individuelle Besprechung als sinnvoll erachten. Insgesamt wird sowohl bei den Schülern als auch den Englischlehrern in hohem Maße die Bedeutung einer individuellen Besprechung von Englischklausuren erkannt, obgleich eine solche Besprechung in der praktischen Realisierung nach Aussage der befragten Schüler nicht in gewünschtem Maße stattfindet. Durch eine intensive Kooperation zwischen Schülern und Lehrer würde den Schülern jedoch gezeigt, dass der Lehrer ein wirkliches Interesse an ihrer Arbeit zeigt und dass es ihm darauf ankommt, sie in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Das Gefühl, ernst genommen und mit ihren (sprachlichen) Fehlern nicht alleingelassen zu werden, kann bei Schülern zu einem gesteigerten Interesse an den eigenen Fehlern führen, denn zweifelsohne trägt die persönliche Einstellung des Lehrers in entscheidendem Maße dazu bei, ob Schüler gewillt sind, ihre **Fehler als Lernchance** zu nutzen.

Alles in allem sollte den Schülern die Wichtigkeit der Phase der Berichtigung nach Rückgabe der Englischklausuren verdeutlicht werden. Es ist nicht ausreichend, wenn die Schüler, sobald sie ihre Arbeiten zurückerhalten, Gelegenheit bekommen, Unklarheiten mit dem Lehrer zu besprechen, und wenn sie eventuell aufgefordert werden, ihre sprachlichen Fehler zu berichtigen. Eine schülerorientierte und zeitgemäße Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern sollte nicht mit einer im 45-Minuten-Takt funktionierenden pädagogischen Stoppuhr durchgeführt werden. Neben einer zeitlichen Ausdehnung wäre eine **Individualisierung der Besprechung** von Englischklausuren wünschenswert. Dies wird durch die Aussage eines Schülers⁵¹, der an der Befragung teilgenommen hat, deutlich gemacht, wobei er die Lehrperson stärker in die Pflicht nimmt:

Es sollte im Unterricht viel mehr Wert auf Fehler- und Korrekturproblematik eingegangen werden und mehr Einzelgespräche geführt werden (auch ohne Wunsch des Schülers).

Dazu sind jedoch sowohl mehr Zeit als auch kleinere Lerngruppen notwendig. In Englisch-Leistungskursen mit bis zu 30 Schülern ist dies jedoch nicht zu leisten, was ein befragter Englischlehrer realistisch einschätzt:

Bei der zurzeit sehr hohen Korrekturbelastung der Sprachenkolleginnen und -kollegen bleiben leider viele pädagogische Aspekte wie z. B. individuelle Besprechung der Fehleraspekte auf der Strecke.

Es wäre erstrebenswert, dass sich Schüler und Lehrer kontinuierlich über Leistungsmessung, Korrekturmethodik und Umgang mit sprachlichen Fehlern austauschen. Eine derartige

⁵¹ Die Formulierung ist wörtlich übernommen.

Kooperation sollte nicht nur unmittelbar nach der Rückgabe einer Klausur erfolgen. Vielmehr benötigen Schüler im Vorfeld Informationen über Verfahren und Kriterien der Korrektur. In diesen Gesprächen sollte mit den Schülern auch über das **Ziel von Korrekturen** gesprochen werden. Dabei sollte deutlich werden, dass es eben nicht nur darum geht, ihnen ihre sprachlichen Unzulänglichkeiten vor Augen zu führen, die dann in eine schlechte Note münden. Vielmehr sollte es darum gehen, dass das von den Schülern Geleistete stärker honoriert wird und dass der Ist-Zustand als Ausgangspunkt für die Zukunft des Lernens dient. Die Schüler sollten nicht permanent über ihre fehlerhaften Leistungen definiert werden. Viele (lernschwächere) Schüler benötigen mehr als den Hinweis auf einen sprachlichen Fehler, um daraus lernen zu können. Für sie ist es z. B. wichtig, **Lernstrategien im Umgang mit Fehlern** vermittelt zu bekommen. So kann es beispielsweise für Schüler sinnvoll sein, gemeinsam mit dem Lehrer individuelle Zielvereinbarungen zu formulieren, die eventuell in die Bewertung einbezogen werden können, wie z. B.: *In der nächsten Klausur benutze ich sieben korrekte und sinnvolle Partizipialkonstruktionen. Oder: In der nächsten Klausur bilde ich alle Verbformen richtig.*

Solche Zielvereinbarungen sind produktiv, da sie auf der Grundlage der vom Lehrer gegebenen Korrekturhinweise erfolgen und darüber hinaus folgende Vorteile bieten:

1. die Gewährleistung einer intensiven Auseinandersetzung mit der angefertigten Korrektur,
2. die Garantie einer Kommunikation mit dem Lehrer,
3. die Aufforderung an die Schüler, individuelle Fehlerschwerpunkte zu finden,
4. die Perspektive, konkret sprachliche Kompetenz zu verbessern,
5. keine Überforderung bei allgemeinen Rückmeldungen.

Der Kommentar eines befragten Englischlehrers zeigt, dass für die Realisierung einer schülerorientierten und zeitgemäßen Fehlerdidaktik die Schüler verstärkt mit in die Verantwortung genommen werden sollten:

Wenn ich aber in Oberstufen-(Grundkurs-)Klausuren bemerke, dass Schüler/innen die korrigierte Arbeit gleich nach Begutachtung der Note entsorgen und dass dann die gleichen Fehler in Folgeklausuren wieder auftauchen, werden meine Bemerkungen knapper. In den Lks, bei den i. d. R. sprachlich interessierteren Schülern, bemerke ich, dass Schüler/innen aus ihren sprachlichen Ausdrucksfehlern lernen, insbesondere wenn wir Stilübungen angeschlossen haben (bin beim Korrigieren dann auch selbst motivierter und schreibe ausführlichere Kommentare).

Wenn neben administrativen vor allem pädagogische Aspekte zentrale Charakteristika der Korrektur von Klausuren sein sollen, bedarf es einer dringlichen Reduzierung des schriftlichen Korrekturaufkommens der Lehrer. Wollen die Schüler auf der Grundlage ihrer festge-

stellten sprachlichen Mängel einen Gewinn für ihren weiteren Lernfortschritt erzielen, kann dies nur durch eine **ausführliche Lernempfehlung** der Englischlehrer geschehen. Eine solche Hilfestellung ist aber nur dann realisierbar, wenn ihnen dafür in ausreichendem Maße zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen.

Zusammenfassend und ausblickend lässt sich im Hinblick auf die vorliegenden Untersuchungsergebnisse und die Erkenntnisse der Theoriediskussion eine zeitgemäße, schülerorientierte Fehlerdidaktik wie folgt charakterisieren, wobei die aufgeführten Aspekte vorschlagenden Charakter haben, d. h., dass sie sich als Anregungen für zukünftige theoretische Diskussionen und für die Unterrichtspraxis verstehen. Sie sind ausdrücklich nicht rezeptologisch zu verstehen.

Einstellungen zu sprachlichen Fehlern

Eine schülerorientierte Fehlerdidaktik ...

- ... berücksichtigt neue Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung in Bezug auf sprachliche Fehler.
- ... setzt voraus, dass sprachliche Fehler unabdingbar zum Sprachlernprozess gehören.
- ... nimmt den sprachlichen Fehler als Ausgangspunkt für neue Lernprozesse.

Umgang mit sprachlichen Fehlern

Eine schülerorientierte Fehlerdidaktik ...

- ... stellt die Wichtigkeit des Umgangs mit sprachlichen Fehlern heraus.
- ... nimmt typische Fehlerursachen als Ausgangspunkt für einen effektiven Umgang mit sprachlichen Fehlern.
- ... berücksichtigt stärker die affektiv-emotionale Komponente in Fehlersituationen.
- ... negiert negative emotionale Reaktionen auf sprachliche Fehler.
- ... wird für den Schüler transparent durchgeführt.
- ... fördert eine selbstständige Auseinandersetzung der Schüler mit sprachlichen Fehlern.
- ... befürwortet einen Dialog zwischen Schülern und Lehrern in Bezug auf korrekturmethologische Aspekte.
- ... findet in einem vertrauensvollen Umgang zwischen Schülern und Englischlehrern statt.
- ... bietet der individuellen Besprechung von sprachlichen Fehlern ausreichend Raum.
- ... nimmt eine differenzierte Fehlergewichtung vor.
- ... differenziert zwischen der Qualität und Quantität von sprachlichen Fehlern.
- ... nutzt alternative Formen der Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern.

... kooperiert mit anderen (fremd-)sprachlichen Fächern.

Die Rolle des Englischlehrers

In einer schülerorientierten Fehlerdidaktik ...

... erkennt der Englischlehrer den sprachlichen Fehler als wichtig für den Sprachlernprozess der Schüler an.

... gibt der Englischlehrer motivierende und zukunftsorientierte Rückmeldungen zu sprachlichen Fehlern, die den Schülern Hinweise darauf geben, wie sie sprachliche Kommunikation erfolgreicher gestalten können.

... nimmt der Englischlehrer die Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung zur Kenntnis.

Leistungsbewertung

Eine schülerorientierte Fehlerdidaktik ...

... berücksichtigt neben (sprachlichen) Schwächen von Schülern vor allem auch deren Stärken.

... trennt explizit Phasen, in denen gelernt, und Phasen, in denen geprüft wird.

... integriert den Schreibprozess in die Leistungsbewertung.

... unterscheidet eine qualitative und eine quantitative Bewertung von sprachlichen Fehlern.

... differenziert den Bewertungsbereich „schriftsprachliche Leistung“ und berücksichtigt neben der rein sprachlichen Leistung explizit kommunikative und inhaltliche Aspekte.

... befürwortet eine transparente Leistungsbewertung.

... bewertet die rezeptive Sprachleistung.

... berücksichtigt in verstärktem Maße die individuelle Bezugsnorm.

Fremdsprachenlehrerausbildung

Eine schülerorientierte Fehlerdidaktik ...

... vermittelt den Lehrern konkretes Wissen über sprachliche Fehler und deren Ursachen.

... zeigt den Englischlehrern Lernstrategien für den Umgang mit sprachlichen Fehlern auf, die sie den Schülern vermitteln können.

... schafft ein Bewusstsein der Englischlehrer für alternative Formen der Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern.

In der neueren fachdidaktischen Literatur besteht Einigkeit darüber, dass Fehler, besonders vor dem Hintergrund einer anzustrebenden interkulturellen Kommunikationskompetenz, nicht

mehr vorwiegend negativ gesehen werden dürfen. Wenn Schüler ihr **Sprachenlernen als aktiven, selbst zu gestaltenden Prozess** betreiben sollen, dann spielen sprachliche Fehler im Englischunterricht eine wichtige Rolle. Der Umgang mit sprachlichen Fehlern, besonders im schriftlichen Bereich, sollte sich durch den kommunikativen Kontext, in dem Fehler auftreten, durch die verschiedenen Möglichkeiten der Fehlerkorrektur und die **Lerndisposition der jeweiligen Schüler** determinieren. Dabei kann sich eine schülerorientierte Fehlerdidaktik nur dann entwickeln, wenn die Englischlehrer den Fehler als etwas Positives anerkennen.

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass in Bezug auf die Einstellung zu sprachlichen Fehlern diese auf Seiten der Englischlehrer immer noch in hohem Maße als Sanktionsinstrument dienen, was sich bei vielen Schülern emotional negativ auswirkt, so dass ein **Umdenken in der derzeitigen Fehlerdidaktik** unumgänglich ist und dass sprachlich-pädagogisches Handeln in diesem Bereich einer Neuorientierung bedarf, denn eine sprachliche Korrektur ausschließlich als Mittel der Sanktion einzusetzen schließt die Gestaltung eines angstfreien Lernprozesses für viele Schüler aus.

Insgesamt wäre es zu begrüßen, wenn dem sprachlichen Fehler im schriftlichen Bereich und einer sich daraus resultierenden negativen Leistungsbewertung ein anderer Stellenwert im schulischen Sprachlernprozess zugestanden würde.

10 Bibliographie

- Abendroth-Timmer, D./Bach, G.** (Hrsg.) (2001) *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag* (Tübingen:Narr)
- Adolphs, S.** (2008) „I don't think I should learn all this' – A longitudinal view of attitudes towards 'native speaker' English“, Gnutzmann, C./Intemann, F. (Hrsg.):119-131
- Adolphs, U. et al.** (Hrsg.) (2005) *Wörterbuch der deutschen Sprache* (Gütersloh:Wissen Media Verlag)
- Aguado, K./Hu, A.** (Hrsg.) (2000) *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik* (Berlin:Pädagogischer Zeitschriftenverlag)
- Aguado, K./Riemer, C.** (Hrsg.) (2001) *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache und anderer Fremdsprachen. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag* (Hohengehren:Schneider)
- Althof, W.** (Hrsg.) (1999) *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser* (Opladen:Leske+Budrich)
- Anderson, N. J.** (2008) „Metacognition and good language learners“, Griffiths, C. (Hrsg.):99-109
- Anstatt, T.** (Hrsg.) (2007) *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (Tübingen:Attempto Verlag)
- Apeltauer, E.** (2001) „Bilingualismus – Mehrsprachigkeit“, Helbig, G. et al. (Hrsg.):628-638
- Arnold, K.-H.** (2008) „Leistungsbeurteilung mit Beobachtungsbögen. Instrumente zur Einschätzung des Lern- und Lehrverhaltens im Unterricht“, *lernchancen* 63:46-52
- Asheuer, U.** (2003) „Oops, I did it again! Der Umgang mit dem Fehler im Fremdsprachenunterricht“, Edelhoff, C. (Hrsg.):132-142
- Aßbeck, J.** (2007) „Correct me if I'm wrong. Peer correction: Texte von Mitschülern korrigieren“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 88:22-26
- Bach, G.** (1998) „Interkulturelles Lernen“, Timm, J.-P. (Hrsg.):192-200
- Bach, G./Timm, J.-P.** (Hrsg.) (³2003) *Englischunterricht* (Tübingen und Basel:Francke)
- Bade, M.** (2008) „Grammar and good language learners“, Griffiths, C. (Hrsg.):174-184
- Barkowski, H.** (2007) „Zweitsprachenunterricht“, Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.a):157-163
- Bausch, K.-R.** (2007a) „Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick“, Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.a):439-445

- Bausch, K.-R.** (2007b) „Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.):111-116
- Bausch, K.-R. et al.** (Hrsg.) (2004) *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Tübingen:Narr)
- Bausch, K.-R. et al.** (Hrsg.) (2005) *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Tübingen:Narr)
- Bausch, K.-R. et al.** (Hrsg.) (⁵2007a) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Tübingen:Francke)
- Bausch, K.-R. et al.** (Hrsg.) (2007b) *Texte im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Tübingen:Narr)
- Bausch, K.-R./Helbig-Reuter, B.** (2003) „Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen“, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4:194-201
- Bausch, K.-R./Kasper, G.** (1979) „Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen“, *Linguistische Berichte* 64:3-35
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst** (Hrsg.) (1992) *Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Englisch. Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst* 2/1992
- Beck, B./Klieme, E.** (Hrsg.) (2007) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (Weinheim/Basel:Beltz)
- Behörde für Bildung und Sport Hamburg** (Hrsg.) (2004) *Rahmenplan neuere Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch. Bildungsplan gymnasiale Oberstufe.*
[www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/GYO/NFW_GyO.pdf] (zuletzt aufgerufen am 17.01.2009)
- Berns, M./de Bot, K.** (2008) „English language proficiency at the secondary level: a comparative study of four European countries“, Gnutzmann, C./Intemann, F. (Hrsg.):193-213
- Beyer-Kessling, V.** (2008) „Nachbereitung à la carte“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4:42-46
- Bieswanger, M./Becker, A.** (²2008) *Introduction to English linguistics* (Tübingen/Basel:Francke)
- Bimmel, P.** (2006) „Die Not mit den Noten“, *Fremdsprache Deutsch* 34:34
- Bitchener, J.** (2003) „Does corrective feedback help L2 learners improve the accuracy of their writing over time?“, *New Zealand Studies in Applied Linguistics* 2:73-87

- Bleyhl, W.** (2000) „Sprachenlernen, ein konstruktiver, nichtlinearer Selbstorganisationsprozess oder: Die Fehler des Fremdsprachenunterrichts und wie sie zu beheben sind“, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29:71-90
- Bleyhl, W.** (2005) „Fremdsprachenlernen – ’gesteuert’ oder nach den Prinzipien des Mutterspracherwerbs?“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3:2-7
- Bliesener, U.** (1995) „Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts. Eine Notwendigkeit! Aber wie?“, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 1:8-17
- Blombach, J.** (2009) „Kooperative Lernformen. Eine Antwort auf die neuen Herausforderungen im Englischunterricht oder die Kunst, viele Fliegen mit einer Klappe zu schlagen“, *English G news Spring/Summer*:3-6
- Blume, O.-M.** (2008) „Préparer – rédiger – corriger. Zum Aufbau von Schreibkompetenz“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 93:2-7
- Bohl, T.** (2004a) „Forschungsansatz und Organisation“, Grunder, H.-U./Bohl, T. (Hrsg.):51-63
- Bohl, T.** (2004b) „Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen“, Grunder, H.-U./Bohl, T. (Hrsg.):9-49
- Bohl, T.** (2008) „Schülerselbstbewertung“, Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.):159-163
- Bohn, R.** (2001) „Schriftliche Sprachproduktion“, Helbig, G. *et al.* (Hrsg.):921-931
- Börner, W./Vogel, K.** (Hrsg.) (2000) *Normen im Fremdsprachenunterricht* (Tübingen:Narr)
- Bühner, M.** (2004) *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (München:Pearson Studium)
- Burger, G.** (2000) „Englisch als globale *lingua franca*: Überlegungen zu einer notwendigen Neuorientierung des Englischunterrichts“, *Fremdsprachenunterricht* 1:9-14
- Burkhardt, A. et al.** (Hrsg.) (2008) *Interkulturell, eigenständig, handlungsorientiert – neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Dokumentation der XIV. Internationalen Konferenz des Sprachenzentrums der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg 2005* (Aachen:Shaker)
- Bußmann, H.** (Hrsg.) (2002) *Lexikon der Sprachwissenschaft* (Stuttgart:Kröner)
- Butzkamm, W.** (2003) „Die Muttersprache als Sprach-Mutter. Ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie“, *Französisch heute* 2:174-192
- Byram, M.** (Hrsg.) (2002) *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (London:Routledge)
- Caspari, D.** (2005) „Aufgaben zum Begutachten und Überarbeiten von Texten“, Müller-Hartmann, A./Schocker-v. Dittfurth, M. (Hrsg.):135-145

- Cherrington, R.** (2002) „Interlanguage“, Byram, M. (Hrsg.):307-309
- Cherubim, D.** (Hrsg.) (1980) *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung* (Tübingen:Niemeyer)
- Christ, I.** (2007) „Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.):71-77
- Cook, V.** (2008) *Second language learning and language teaching* (London:Hoover Education)
- Corder, P.** (1967) „The significance of learner’s errors“, *IRAL* 4:161-170
- Cowan, R.** (2008) *The teacher’s grammar of English* (Cambridge:Cambridge University Press)
- Crystal, D.** (2008) „Two thousand million? Updates on the statistics of English“, *English today* 1:3-6
- Cummins, J./Davison, C.** (Hrsg.) (2007) *International handbook of English language teaching* (New York:Springer)
- Cuyckens, H. et al.** (Hrsg.) (2003) *Motivation in language. Studies in honour of Günter Raden* (Amsterdam/Philadelphia:John Benjamins Publishing Company)
- Dahmen, M.** (2008) „Förderkonzepte im Deutschunterricht“, *Deutschunterricht* 1:4-9
- Dahmen, M.** (2009) „Textqualität angemessen beurteilen“, *Deutschunterricht* 1:38-42
- Dalton-Puffer, C./Smit, U.** (Hrsg.) (2007) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (Frankfurt am Main *et al.*:Lang)
- Decke-Cornill, H.** (2001) „Pluralität und sprachliche Bildung“, Abendroth-Timmer, D./Bach, G. (Hrsg.):177-189
- Decke-Cornill, H. et al.** (Hrsg.) (2007) *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung* (Opladen & Farmington Hills:Barbara Budrich)
- Decke-Cornill, H. et al.** (2007) „Vorwort“, Decke-Cornill, H. *et al.* (Hrsg.):7-17
- de Florio-Hansen, I.** (2003) „Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis“, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2:80-87
- de Florio-Hansen, I.** (2008) „Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5:3-8
- Deutsches PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2001) *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (Opladen:Leske+Budrich)

- Diekmann, A.** (¹⁴2005) *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (Reinbek bei Hamburg:rororo)
- Dörnyei, Z.** (2003) *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing* (London:Lawrence Erlbaum Associates)
- Doff, S./Klippel, F.** (2007) *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (Berlin:Cornelsen Verlag Scriptor)
- Doyé, P.** (2004) „Intercomprehension. Rezeptive Mehrsprachigkeit als Alternative“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1:4-7
- Dretzke, B./Nester, M. I.** (2001) *Student's guide to false friends, old friends and new friends* (Berlin:Cornelsen)
- Dudenredaktion** (⁴2007) *Das Synonymwörterbuch. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter. Band 8* (Mannheim et al.:Dudenverlag)
- Durrell, M.** (2002) „Die Sprachenpolitik der Europäischen Union aus britischer Sicht“, Hoberg, R. (Hrsg.):286-297
- Düwell, H.** (2007) „Fremdsprachenlerner“, Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.a):347-352
- Düwell, H. et al.** (Hrsg.) (2000) *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag* (Bochum:AKS-Verlag)
- Edelhoff, C.** (Hrsg.) (2003) *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe* (Hannover:Schroedel et al.)
- Edge, J.** (1989) *Mistakes and correction* (London:Longman)
- Edmondson, W./House, J.** (2003) „English in the world and English in the school“, Cuyckens, H. et al. (Hrsg.):321-345
- Ellis, R.** (1994) *The study of second language acquisition* (Oxford:Oxford University Press)
- Ellis, R.** (1997) „Explicit knowledge and second language pedagogy“, van Lier, L./Corson, D. (Hrsg.):109-118
- Ellis, R.** (2004) „The definition of measurement of L2 explicit knowledge“, *Language Learning* 2:227-275
- Elsner, D. et al.** (Hrsg.) (2007) *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel 'Multiliteralität'* (Frankfurt am Main et al.:Lang)
- Erling, E. J.** (2008) „Who is the 'Global English' speaker? A profile of students of English at the Freie Universität Berlin“, Gnutzmann, C./Intemann, F. (Hrsg.):215-229
- Eßer, R.** (2007) „Übungen zum Schreiben“, Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.a):292-295

- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit** (Hrsg.) (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Berlin:Langenscheidt)
- Feldmann, K. /Wendebourg, E.** (2008) „Schülerinnen und Schüler als Tutoren“, Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.):111-117
- Feldmann-Wojtachnia, E./Rappenglück, S.** (2006) „Europa lebt von Vielfalt. Schlüsselfaktoren: Toleranz und Kompetenz“, *Schulmagazin 5 bis 10* 2:9-12
- Fiegert, M.** (2008) „Verträge mit Schülerinnen und Schülern in der Schule“, Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.):101-110
- Finkbeiner, C.** (1998) „Lehrplan – Lehrwerk – Stoffverteilungsplan – Unterricht“, Timm, J.-P. (Hrsg.):36-44
- Fix, M.** (2008) „Lernen durch Schreiben“, *Praxis Deutsch* 210:6-15
- Freeman, D. E.** (2008) „Second language acquisition“, González, J. M. (Hrsg.):731-735
- Gardt, A./Hüppauf, B.** (Hrsg.) (2004) *Globalization and the future of German* (Berlin/New York:Mouton de Gruyter)
- Garret, P./James, C.** (2002) „Language awareness“, Byram, M. (Hrsg.):330-333
- Gehring, W.** (2004) *Englische Fachdidaktik* (Berlin:Schmidt)
- Gibbon, D./Gramley, S.** (2003) „Sprachen der britischen Inseln“, Metzing, D. (Hrsg.):77-110
- Girmes, R.** (2008) „Aufgabe Zukunft. Selbstwirksamkeit und Übernahme von Verantwortung in der Berufs- und Lebensorientierung“, *Pädagogik* 3:16-19
- Glück, H.** (Hrsg.) (2000) *Metzler Lexikon Sprache* (Stuttgart:Metzler)
- Gnutzmann, C.** (1989) „Fehlerdidaktik. Sprachliche Abweichungen und ihr didaktisches Potential im Fremdsprachenunterricht“, Königs, F. G./Szulc, A. (Hrsg.):63-85
- Gnutzmann, C.** (1992) „Reflexion über 'Fehler'. Zur Förderung des Sprachbewußtseins im Fremdsprachenunterricht“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 26:16-21
- Gnutzmann, C.** (Hrsg.) (1995) *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (Tübingen:Narr)
- Gnutzmann, C.** (1995a) „Linguistik und Fachdidaktik in der anglistischen Lehrerbildung“, *Anglistik* 1:31-35
- Gnutzmann, C.** (1995b) „Sprachbewußtsein ('Language Awareness') und integrativer Grammatikunterricht“, Gnutzmann, C./Königs, F. G. (Hrsg.):267-284
- Gnutzmann, C.** (1997a) „Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3:227-236

- Gnutzmann, C.** (1997b) „Normen im Englischunterricht: Zur Rolle des Sprachbewußtseins ('Language Awareness') und seiner kognitiven, sozialen und affektiven Vernetzung“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8:213-226
- Gnutzmann, C.** (1997c) „Multilingualism and language teaching: some pedagogical implications with reference to language awareness“, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26:156-166
- Gnutzmann, C.** (Hrsg.) (1999) *Teaching and learning English as a global language. Native and non-native perspectives* (Tübingen:Stauffenburg)
- Gnutzmann, C.** (1999) „English as a global language. Perspectives for English language teaching and for teacher education in Germany“, Gnutzmann, C. (Hrsg.):157-169
- Gnutzmann, C.** (2000) „Grammatik lehren und lernen. Zu den allgemeinen Lernzielen des schulischen Grammatikunterrichts“, Düwell, H. *et al.* (Hrsg.):67-82
- Gnutzmann, C.** (2001) „English as a global language. Zu einigen möglichen Konsequenzen für den Englischunterricht und die Englischlehrausbildung“, Königs, F. G. (Hrsg.):92-110
- Gnutzmann, C.** (2004) „Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)-unterrichts: die 'neue' kommunikative Kompetenz?“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.):45-54
- Gnutzmann, C.** (2005) „Bildungsstandards. Eine neue Perspektive für das Lehren und Lernen fremder Sprachen?“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.):105-112
- Gnutzmann, C.** (2007a) „Teaching and learning English in a global context: applied-linguistic and pedagogical perspectives“, Volk-Birke, S./Lippert, J. (Hrsg.):319-330
- Gnutzmann, C.** (2007b) „Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.a):335-339
- Gnutzmann, C.** (2007c) „Verständnis und Anwendung von Texten im Fremdsprachenunterricht“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.b):64-72
- Gnutzmann, C.** (2008) „'Standard English' and 'World Standard English'. Linguistic and pedagogical considerations“, Gnutzmann, C./Intemann, F. (Hrsg.):107-118
- Gnutzmann, C.** (2010a) „*Language Awareness*“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):115-119
- Gnutzmann, C.** (2010b) „Sprachstandards und Varietäten“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):334-337
- Gnutzmann, C./Kiffe, M.** (1993) „Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik“, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22:91-108
- Gnutzmann, C./Kiffe, M.** (1995) „Grammatik in der Sekundarstufe II? – Ja, aber ...“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3:47-52

- Gnutzmann, C./Königs, F. G.** (Hrsg.) (1995) *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (Tübingen:Narr)
- Gnutzmann, C./Königs, F. G.** (1995) „Grammatikunterricht im Spiegel der Entwicklung“, Gnutzmann, C./Königs, F. G. (Hrsg.):11-26
- Gnutzmann, C./Bruns, M.** (2007) „Linguistic correctness and the globalisation of English“, Reitbauer, M. *et al.* (Hrsg.):193-202
- Gnutzmann, C./Intemann, F.** (Hrsg.) (²2008) *The globalisation of English and the English language classroom* (Tübingen:Narr)
- Gnutzmann, C./Intemann, F.** (2008) „Introduction: the globalisation of English. Language, politics, and the English language classroom“, Gnutzmann, C./Intemann, F. (Hrsg.):9-24
- Gogolin, I.** (2007) „Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.a):96-102
- González; J. M.** (Hrsg.) (2008) *Encyclopedia of bilingual education. 2 volumes* (Los Angeles *et al.*:Sage)
- Gordon, L.** (2008) „Writing and good language learners“, Griffiths, C. (Hrsg.):244-254
- Grandin, J. M.** (2004) „Globalization: a look at the positive side“, Gardt, A./Hüppauf, B. (Hrsg.):341-348
- Grothjahn, R.** (2009) „Testen im Fremdsprachenunterricht“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1:4-8
- Grau, M.** (2008) „English as a global language – what do future teachers have to say?“, Gnutzmann, C./Intemann, F. (Hrsg.):262-274
- Grau, M./Würffel, N.** (2007) „Übungen zur interkulturellen Kommunikation“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.a):312-314
- Gregg, L./Steinberg, E.** (Hrsg.) (1980) *Cognitive processes in writing* (Hillsdale:Erlbaum)
- Gregor, G.** (2001) „Fehler vermeiden“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 52:35-37
- Greiner, N./Kornelius, J.** (2002) *Annual report on English and American studies* Band 23 (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Greiner, N./Kornelius, J.** (2003a) *Annual report on English and American studies* Band 24 (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Greiner, N./Kornelius, J.** (2003b) *Annual report on English and American studies* Band 25 (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Griffiths, C.** (2008) „Strategies and good language learners“, Griffiths, C. (Hrsg.):83-98

- Griffiths, C.** (Hrsg.) (2008) *Lessons from good language learners* (Cambridge:Cambridge University Press)
- Grunder, H.-U./Bohl, T.** (Hrsg.) (²2004) *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (Baltmannsweiler:Schneider Verlag Hohengehren)
- Gruschka, A.** (2009) „Bildungsstandards oder Das Versprechen Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben“, *Profil* 4:10-22
- Hallet, W.** (2008) „Das Klassenzimmer als Olympische Arena. Integrative Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3:3-7
- Hallet, W./Müller-Hartmann, A.** (2006) „For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 81:2-11
- Hallet, W./Königs, F. G.** (Hrsg.) (2010) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (Seelze-Velber:Kallmeyer)
- Hallet, W. /Königs, F. G.** (2010a) „Mehrsprachigkeit und vernetztes Sprachenlernen“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):302-307
- Hallet, W./Königs, F. G.** (2010b) „Lehrpläne und Curricula“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):54-58
- Häuptle-Barceló, M.** (2007) „Fehlertherapie als Lernstrategie“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 88:28-32
- Harsch, C.** (2007) „Der Positivansatz als Allheilmittel? Zur Bewertung schriftsprachlicher Kompetenzen“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3:2-6
- Haß, F.** (Hrsg.) (2006) *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis* (Stuttgart:Klett)
- Havranek, G.** (2002) *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen* (Frankfurt am Main:Lang)
- Hayes, J./Flower, L.** (1980) „Identifying the organization of writing processes“, Gregg, L./Steinberg, E. (Hrsg.):3-30
- Heimes, A./Knapheide, M.** (2008) „Ein schulübergreifendes Kooperationsprojekt. Berufsorientiertes Englisch“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2:39-42
- Helbig, G. et al.** (Hrsg.) (2001) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Berlin:de Gruyter)
- Helmke, A.** (2009) „Diagnosekompetenz von Lehren“, *Profil* 3:32-37
- Hendrickson, J. M.** (1987) „Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice“, *The Modern Language Journal* 8:387-398
- Henrici, G./Herlemann, B.** (1986) *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht* (München:Goethe-Institut)

- Hessisches Kultusministerium** (Hrsg.) *Hessisches Schulgesetz (HSchG) vom 17. Juni 1992, zuletzt geändert durch das Erste Gesetz zur Verwaltungsstrukturreform vom 27. Juni 2002 (GVBI I S. 360)*
- Hessisches Kultusministerium** (Hrsg.) (2002) *Amtsblatt des hessischen Kultusministeriums* 5/02 (Melsungen:Bernecker)
- Hessisches Kultusministerium** (Hrsg.) (2005) *Lehrplan Englisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G-12G*
[http://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek_ii/englisch/index.htm] (zuletzt aufgerufen am 17.01.2009)
- Heuer, H.** (1968) *Die Englischstunde* (Wuppertal:Henn)
- Hill, S.** (2005) „Whole body learning“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3:28-35
- Hoberg, R.** (Hrsg.) (2002) *Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik* (Mannheim et al.:Dudenverlag)
- Holderbaum, A. et. al.** (2004a) *Annual report on English and American studies Band 26* (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Holderbaum, A. et. al.** (2004b) *Annual report on English and American studies Band 27* (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Holderbaum, A. et. al.** (2005a) *Annual report on English and American studies Band 28* (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Holderbaum, A. et. al.** (2005b) *Annual report on English and American studies Band 29* (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Holderbaum, A. et. al.** (2006a) *Annual report on English and American studies Band 30* (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Holderbaum, A. et. al.** (2006b) *Annual report on English and American studies Band 31* (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Holderbaum, A. et. al.** (2007a) *Annual report on English and American studies Band 32* (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Holderbaum, A. et. al.** (2007b) *Annual report on English and American studies Band 33* (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Holderbaum, A. et. al.** (2008a) *Annual report on English and American studies Band 34* (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Holderbaum, A. et. al.** (2008b) *Annual report on English and American studies. Band 35* (Trier:Wissenschaftlicher Verlag)
- Holwas, M.** (2009) „Einführung eines Fehlerheftes“, *Realschule Enger* (Hrsg.):25-27

- Hu, A.** (2003) *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* (Tübingen:Narr)
- Hufeisen, B.** (2010) „Bilingualität und Mehrsprachigkeit“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):376-381
- Hufeisen, B./Marx, N.** (2005) „Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen *DaFuE*-Didaktik“, *Fremdsprachen Lehrern und Lernen* 34:146-155
- James, C.** (1998) *Errors in language learning and use. Exploring error analysis* (London:Longman)
- Jenkins, J.** (2006) „Global intelligibility and local diversity: possibility or paradox?“, Rubdy, R./Saraceni, M. (Hrsg.):32-39
- Jessner, U.** (2008) „Expanding scopes and building bridges: Learning and teaching English as a third language“, Gnutzmann, C./Intemann, F. (Hrsg.):231-243
- Joosten, S./Nieweler A.** (2001) „Fehler selbst erkennen, verbessern, vermeiden: Entdecke die Möglichkeiten!“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 52:20-26
- Jung, U. O. H.** (Hrsg.) (³2001) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (Frankfurt am Main:Lang)
- Jung, U.O.H.** (Hrsg.) (⁴2006) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (Frankfurt am Main:Lang)
- Keßler, J.-U.** (2009) „Englisch ab Klasse 1. Zu früh? Zu wenig erforscht? Wirkungslos? – Zu wichtig“, *Schule NRW* 4:158-161
- Kieweg, W.** (2006) „Mmh. Milk, too? Die kommunikative Relevanz der Grammatik reflektieren“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 82:31-33
- Kieweg, W.** (2007a) „Fehlerursachen identifizieren, Fehler vorbeugen“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 88:12-13
- Kieweg, W.** (2007b) „Fehler erkennen – Fehler vermeiden“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 88:2-11
- Kieweg, W.** (2009) „Schreibprozesse gestalten, Schreibprozesse entwickeln“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 97:2-8
- Kieweg, W./Woodman, G.** (2007) „Das Korrigieren trainieren“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 88:17-19
- Klein, H.-P.** (2008) „Bildungsstandards, Kompetenzen, Kerncurricula: Das Ei des Kolumbus?“, *Profil* 3:8-12
- Klenck, W./Schneider S.** (2008) „Mit wenig Last, etwas List und viel Lust. Ein individuelles Förderprogramm aufstellen“, *Schulmagazin 5 bis 10* 4:9-12

- Kleppin, K.** (1998) *Fehler und Fehlerkorrektur* (Berlin:Langenscheidt)
- Kleppin, K.** (2005) „Mit Fehlern umgehen – neue Herausforderungen“, *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 11:16-20
- Kleppin, K.** (2009) „’Fehler’ und ’Fehlerkorrektur’“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1:60-61
- Kleppin, K.** (2010) „Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):224-227
- Kleppin, K./Königs, F. G.** (1991) *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlernern* (Bochum:Brockmeyer)
- Kleppin, K./Mehlhorn, G.** (2008) „Zum Stellenwert von Fehlern. Am Beispiel des Französischen und Russischen“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4:17-20
- Klingen, P.** (2009a) „Lern- und Leistungsverhalten steigern“, *WirtschaftsSpiegel* 1:22-26
- Klingen, P.** (2009b) „Lernklima fördern – aber wie?“, *WirtschaftsSpiegel* 2:22-23
- Knapp, K.** (2007) „Mehrsprachigkeit im Beruf und die Rolle interkultureller Kompetenz“, *Der Deutschunterricht* 1:62-71
- Knapp-Potthoff, A.** (2000) „Variationen über Lernaltersprache“, Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.):179-201
- Kohn, M.** (2007) „Englisch als globale *Lingua franca*: Eine Herausforderung für die Schule“, Anstatt, T. (Hrsg.):207-222
- König, E./Gast, V.** (2007) *Understanding English-German contrasts* (Berlin:Erich Schmidt)
- Königs, F. G.** (1983) *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Tübingen:Narr)
- Königs, F. G.** (Hrsg.) (2001) *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern* (Tübingen:Narr)
- Königs, F. G.** (2004) „Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen?“ *InfoDaf* 5:513-532
- Königs, F. G.** (2007) „Fehlerkorrektur“, Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.a):377-382
- Königs, F. G.** (2010) „Sprachmittlung“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):96-100
- Königs, F. G./Szulc, A.** (Hrsg.) (1989) *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums* (Bochum:Brockmeyer)
- Kollmeyer, K.** (2007) „Englischunterricht als Fenster zur Mehrsprachigkeit“, Elsner, D. et al. (Hrsg.):257-268

- Krause, K.-P.** (2008) „'Einfach mehr Mut zu guten Noten' – das kriteriale Bewertungsraster in schriftlichen Abiturprüfungen mit zentraler Aufgabenstellung/Englisch (NRW)“, *Mitteilungsblatt des Landesverbandes Fachverband Moderne Fremdsprachen* 1:9-17
- Kretschmann, R.** (2008) „Individuelles Fördern. Von der Förderdiagnose zum Förderplan“, *Schulmagazin 5 bis 10* 4:5-8
- Kromrey, H.** (¹¹2006) *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (Stuttgart:Lucius & Lucius)
- Krumm, H.-J.** (2006) „Müssen jetzt alle dasselbe können? Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht“, *Fremdsprache Deutsch* 34:30-33
- Kubanek-German, A./Edelenbos, P.** (2004) „Bausteine zur Entwicklung von Beobachtungskompetenz bei Englischlehrern“, *Englisch* 2:41-51
- Küster, L.** (2006) „Auf dem Verordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 81:18-21
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt** (Hrsg.) (2003) *Rahmenrichtlinien Englisch. Schuljahrgänge 5-12*
- Kultusministerkonferenz** (Hrsg.) (2005) „Bericht 'Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeption 2004'. Beschluss der KMK vom 10.02.2005“ [abrufbar unter http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/bildungspolitik/material_bipo/fremdsprachen_in_der_grundschule.pdf] (zuletzt abgerufen am 17.01.2009)]
- Kunze, I./Solzbacher, C.** (Hrsg.) (2008) *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (Baltmannsweiler:Schneider Verlag Hohengehren)
- Legenhausen, L.** (1995) „Abweichungsphänomene als Unterrichtsgegenstände. Zum systematisch-bewußten Umgang mit Grammatikfehlern und interimssprachlichen Regeln“, Gnutzmann, C./Königs, F. G. (Hrsg.):285-302
- Legenhausen, L.** (2001) „Lernerfehler in Forschung und Unterrichtspraxis“, Jung, U.O.H. (Hrsg.):46-51
- Leupold, E.** (2009) „Cinéma, cinéma – Sozialformen im Französischunterricht“, *Klett-Magazin trait d'union* 1:11
- Leupold, E.** (2010) „Bildungsstandards“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):49-54
- Lewandowski, T.** (⁶1994) *Linguistisches Wörterbuch* (Heidelberg:Quelle&Meyer)
- Lochtman, K.** (2007) „Die mündliche Fehlerkorrektur in CLIL und im traditionellen Fremdsprachenunterricht: ein Vergleich“, Dalton-Puffer, C./Smit, U. (Hrsg.):119-138
- Luchtenberg, S.** (2001) „Language Awareness“, Jung, U.O.H. (Hrsg.):51-57
- Martin, J.-P.** (2002) „Lernen durch Lehren (LdL)“, *Die Schulleitung* 4:3-9

- Macht, K.** (1998) „Vom Umgang mit Fehlern“, Timm, J.-P. (Hrsg.):353-365
- McDonough, J./McDonough, S.** (1997) *Research methods for English language teachers* (London:Arnold)
- Medgyes, P.** (2002) „Non-native speaker“, Byram, M. (Hrsg.):444-445
- Mehlhorn, G.** (2010) „Individuelle Sprachförderung (auch von Legasthenikern) und Sprachlernberatung“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):249-253
- Meierkord, C.** (2008) „Interactions across Englishes and their lexicon“, Gnutzmann, C./Intemann, F. (Hrsg.):89-104
- Meißner, F.-J.** (2005) „Mehrsprachigkeitsdidaktik *revisited*: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum“, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34:125-145
- Meißner, F.-J.** (2007) „Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, Werlen, E./Weskamp, R. (Hrsg.):81-101
- Meißner, F.-J.** (2008) „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, Tanzmeister, R. (Hrsg.):63-93
- Meißner, F.-J.** (2010) „Interkomprehensionsforschung“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):381-386
- Meißner, F.-J./Lang, A.** (2005) „Fremdsprachenunterricht in Deutschland in der Jahrgangsstufe 12 im Europäischen Jahr der Sprachen (2000/1). Herbert Christ zum 75. Geburtstag“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2:187-216
- Metzing, D.** (Hrsg.) (2003) *Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie* (Bielefeld:Aisthesis Verlag)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg** (Hrsg.) (1992) *Vorläufiger Rahmenplan Englisch. Gymnasiale Oberstufe* (Potsdam:Brandenburgische Universitätsdrucker und Verlagsgesellschaft)
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes** (Hrsg.) (2002) *Lehrplan für das Englisch* [www3.saarland.de/dokumente/thema_bildung/englisch.pdf] (zuletzt aufgerufen am 04.10.2007)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern** (Hrsg.) (1999) *Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe Englisch. Jahrgangsstufen 11-13*
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein** (Hrsg.) (2002) *Lehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium. Englisch* (Glückstadt:Glückstädter Werkstätten)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz** (Hrsg.) (1998) *Lehrplan Englisch. Grund- und Leistungsfach. Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe* (Worms:Heinrich Fischer Rheinische Druckerei)

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (Hrsg.) (2004) *Bildungsplan für das Gymnasium. Lehrplanheft 4/2004* (Necker-Verlag)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen** (Hrsg.) (1999a) *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Englisch* (Frechen:Ritterbach)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen** (Hrsg.) (1999b) *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Französisch* (Frechen:Ritterbach)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen** (Hrsg.) (2006) *Zentralabitur NRW. Abitur Gymnasiale Oberstufe* [abrufbar unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abiturgost/fach.php?fach=3>] (zuletzt aufgerufen am 17.01.2009)
- Moir, J./Nation, P.** (2008) „Vocabulary and good language learners“, Griffiths, C. (Hrsg.):159-173
- Morkötter, S.** (2007) „Berufliche Selbst- und Fremdkonzepte im Kontext von Sprachbewusstheit und schulischem Sprachenlernen“, Vollmer, H.J. (Hrsg.):121-134
- Müller-Hartmann, A./Schocker-v. Ditfurth, M.** (Hrsg.) (2005) *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. Festschrift für Michael K. Legutke* (Tübingen:Narr)
- Müller-Weuthen, K.** (2004) „Aus Fehlern wird man ...“, *lernchancen* 39:1
- Muncie, J.** (2000) „Using written teacher feedback in EFL composition classes“, *ELT Journal* 1:47-53
- Nadorf, B.** (2009) „Non scholae, sed vitae discimus. Plädoyer für eine Reform der Abiturprüfung im Fach Englisch. Englisch im deutschen Abitur versus *English* im *global village*“, *What's New?* Spring:14-15
- Neuner, G.** (2007) „Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.):225-234
- Niedersächsisches Kultusministerium** (Hrsg.) (2003a) *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg* (Hildesheim:Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung)
- Niedersächsisches Kultusministerium** (Hrsg.) (2003b) *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA-Bund/Englisch) – Erlassergänzung zum Erlass vom 10.3.2003*
- Nieweler, A.** (2001) „Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1:4-12
- Nieweler, A.** (2002) „Den Französischunterricht öffnen für Mehrsprachigkeit. Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten“, *französisch heute* 1:76-86

- Nieweler, A.** (2005) „Korrigieren und Berichtigen. Lernerorientierter Umgang mit schriftlichen Arbeiten“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 78:2-6
- Nieweler, A.** (Hrsg.) (2006) *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis* (Stuttgart:Klett)
- Nieweler, A.** (2009) „Kompetenzen, Standards, Output – Fluch, Segen oder etwas dazwischen?“, *Klett-Magazin trait d’union* 1:12-13
- Nieweler, A.** (2010a) „Am Puls der Zeit. Französischdidaktik gestern, heute und morgen“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 100:4-8
- Nieweler, A.** (2010b) „Beurteilung schriftlicher Leistungen“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):219-223
- Nissen, R.** (2007) „Formen der Leistungsmessung in der unterrichtlichen Praxis“, Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.):370-373
- Nogueron, S. C.** (2008) „Best English to learn“, González, J. M. (Hrsg.):59-61
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg** (Hrsg.) (2003a) *Verbindliche curriculare Vorgaben für den Unterricht in der Qualifikationsphase in der gymnasialen Oberstufe Englisch* (Ludwigsfelde)
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg** (Hrsg.) (2003b) *Aufgabenbeispiele und Korrektur- und Bewertungshinweise für zentrale schriftliche Abiturprüfungen Englisch* (Ludwigsfelde)
- Pauels, W.** (2003) „Neue Herausforderungen“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3:273-276
- Pienemann, M.** (2006) „Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht“, Pienemann, M. et al. (Hrsg.):33-63
- Pienemann, M. et al.** (Hrsg.) (2006) *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch* (Paderborn et al.:Schöningh)
- Piepho, H.-E.** (1979) *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts* (Limburg:Frankonius)
- Piepho, H.-E.** (2003) *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. 'Szenarien' in Theorie und Praxis* (Hannover:Schroedel et al.)
- Piepho, H.-E.** (2005) „Szenarien“, Müller-Hartmann, A./Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.):119-124
- Polleti, A.** (2001) „Mon Dieu! Qu’est-ce qu’ils font? Von kapitalen Böcken und ihrer Erlegung“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 52:4-13
- Portmann, P. R.** (1991) *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik* (Tübingen:Niedermeyer)

- Portmann-Tselikas, P. R.** (2010) „Schreiben“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):92-96
- Quetz, J.** (2004) „Polyglott oder Kauderwelsch?“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.):181-190
- Quetz, J./von der Handt, G.** (Hrsg.) (2002) *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung* (Bielefeld:Bertelsmann)
- Raupach, M.** (2010) „Lerner- und Interimsprachen“, Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.):330-333
- Ramge, H.** (1980) „Fehler und Korrektur im Spracherwerb“, Cherubim, D. (Hrsg.):1-22
- Realschule Enger** (Hrsg.) (2009) *Lernkompetenz: Englisch, Französisch. Bausteine für das 5. bis 10. Schuljahr* (Berlin:Cornelsen Scriptor)
- Reitbauer, M. et al.** (Hrsg.) (2007) *Contexts of English in use: past and present* (Wien:Braumüller)
- Reusser, K.** (1999) „Schülerfehler – die Rückseite des Spiegels“, Althof, W. (Hrsg.):203-231
- Rheinberg, F.** (2007) „Förderung realistischen Selbstvertrauens. Optimismus ist gut – realistischer Optimismus ist besser“, *Schulmagazin 5 bis 10*:9-12
- Riemer, C.** (2002) „Wie lernt man Sprachen?“, Quetz, J./von der Handt, G. (Hrsg.):49-82
- Roberts, M./Griffiths, C.** (2008) „Errors and good language learners“, Griffiths, C. (Hrsg.):282-293
- Roche, J.** (2008) *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik* (Tübingen und Basel:Francke)
- Rohdenburg, G./Schlüter, J.** (Hrsg.) (2008) *One Language, two grammars? Differences between British and American English* (Cambridge:Cambridge University Press)
- Romero-Little, M. E.** (2008) „Native English speakers redefined“, González, J. M. (Hrsg.):594-595
- Roos, J.** (2007) *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule* (Tübingen:Narr)
- Rubdy, R./Saraceni, M.** (Hrsg.) (2006) *English in the world. Global rules, global roles* (London *et al.*:Continuum)
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus** (Hrsg.) (2001) *Lehrplan Gymnasium. Gewichtete Fassung Englisch. Klassen und Jahrgangsstufen 5-12* (Dresden:Sächsisches Druck- und Verlagshaus AG)
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus** (Hrsg.) (2004) *Lehrplan Gymnasium Englisch* [www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplane/lp_gy_englisch_2007.pdf] (zuletzt aufgerufen am 17.01.2009)

- Sanz, C./Morgan-Short, K.** (2004) „Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: a computer-assisted study“, *Language Learning* 1:35-78
- Sarter, H.** (2006) *Einführung in die Fremdsprachendidaktik* (Darmstadt:Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Sarter, H.** (2008) „Sprachmittlung und sprachliches Handeln“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5:9-13
- Sauer, H.** (2006) „'Englisch für alle' – eine Erfolgsgeschichte?“, *Englisch* 1:2-8
- Sayer, P.** (2008) „Interlanguage“, González, J. M. (Hrsg.):404-406
- Schäfers, S.** (2007) „Dem eigenen Stil auf der Spur“, *Deutschunterricht* 1:31-35
- Schart, M.** (2005) „Entscheidungsspielräume im aufgabenbasierten Fremdsprachenunterricht“, Müller-Hartmann, A./Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.):125-133
- Schiffler, L.** (2003) „Das Miteinander von Lehrern und Schülern im Fremdsprachenunterricht. Was hat sich seit 1980 geändert? Was wird sich in Zukunft ändern?“, *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 3:233-240
- Schinschke, A./Weinert E.** (2008) „Korrigieren nach Schablone – geht das?“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4:21-25
- Schmidt, K.** (2007) „'Lernen durch Lehren' im Russischunterricht der Sekundarstufe I“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4:55-58
- Schnell, R. et al.** (Hrsg.) (⁶1999) *Methoden der empirischen Sozialforschung* (München:Oldenbourg)
- Schocker-von Ditfurth, M.** (2007) „Lernertexte: eine anregende und sprachlernfördernde Ressource – auch im lehrwerkgesteuerten Fremdsprachenunterricht“, Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.b):188-197
- Schocker-von Ditfurth, M.** (2008) „Dancing to connect. Kompetenzentwicklung durch ein Begegnungsprojekt mit Tanz, Musik und Englisch“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3:22-28
- Schröder, K.** (2007) „Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich II“, Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.a):208-214
- Segermann, K.** (2004) „Die Beziehung zwischen Klanggestalt und Schriftgestalt: Störfaktor oder Lernhilfe?“, *französisch heute* 2:184-208
- Seidlhofer, B.** (2004) „Research perspectives on teaching English as a *lingua franca*“, *Annual Review of Applied Linguistics* 24:209-239
- Seidlhofer, B.** (2007a) „Common property: English as a *lingua franca* in Europe“, Cummins, J./Davison C. (Hrsg.):137-153

- Seidlhofer, B.** (2007b) „English as a *lingua franca* and communities of practice“, Volk-Birke, S./Lippert, J. (Hrsg.):309-318
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (Hrsg.) (2003) *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch. Beschluss vom 1.12.1989 i. d. F. vom 24.5.2002* (Neuwied:Luchterhand)
- Selinker, L.** (1972) „Interlanguage“, *IRAL* 2:209-231
- Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen** (Hrsg.) (2000) *Rahmenplan für die Sekundarstufe II – gymnasiale Oberstufe Englisch*
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin** (Hrsg.) (2006) *Rahmenplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendkollegs. Englisch Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Englisch. Gymnasiale Oberstufe* [www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2_englisch.pdf] (zuletzt aufgerufen am 17.01.2009)
- Sieber, P.** (2003) „Sprachförderung – mit PISA in anderem Licht?“, *Didaktik Deutsch* 15:4-17
- Siepmann, D.** (2003) „Schreiben auf der gymnasialen Oberstufe: acht Thesen zur bestehenden Praxis im Englischunterricht und Vorschläge für einen Teillehrplan“, *Neusprachliche Nachrichten aus Wissenschaft und Praxis* 1:24-31
- Sitta, H.** (2008) „Wissenschaftliches Schreiben in der Schule – die Facharbeit“, *Praxis Deutsch* 210:52-54
- Spychiger, M. et al.** (1999) „Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule“, Althof, W. (Hrsg.):43-70
- Strickstrack-García, R./Vázquez, G.** (2005) „Ein Text – verschiedene Korrekturen“, *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 11:31-35
- Tanzmeister, R.** (Hrsg.) (2008) *Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten* (Wien:Praesens Verlag)
- Teutenberg, K.-U.** (2002) 'To correct or not to correct; is that the question?' *Entwicklung eines Konzepts für phasendifferenzierendes Korrekturverhalten im Englischunterricht der Oberstufe* (unveröffentlichte Examensarbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung)
- Thaler, E.** (2008) „Klassenarbeiten – eine Prozessperspektive“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4:6-10
- Thüringer Kultusministerium** (Hrsg.) (1999) *Lehrplan für das Gymnasium Englisch* (Saalfeld:Satz + Druck)
- Timm, J.-P.** (Hrsg.) (1998) *Englisch lehren und lernen* (Berlin:Cornelsen)

- Timm, J.-P.** (2003) „Schüleräußerungen und Lehrerfeedback im Unterrichtsgespräch“, Bach, G./Timm, J.-P. (Hrsg.):197-224
- Tönshoff, W.** (2005) „Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1:3-21
- Truscott, J.** (1996) „Review article. The case against grammar correction in L2 writing classes“, *Language Learning* 2:327-369
- Ulrich, W.** (2009) „Den angemessenen Ausdruck wählen“, *Deutschunterricht* 1:4-10
- Ushioda, E.** (2008) „Motivation and good language learners“, Griffiths, C. (Hrsg.):19-34
- van Lier, L./Corson, D.** (Hrsg.) (1997) *Encyclopedia of language education. Volume 6* (Dordrecht:Kluwer Academics)
- Vaupel, D.** (2008) „Wochenplanarbeit“, Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.):75-81
- Vogel, K.** (1990) *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung* (Tübingen:Narr)
- Vogel, K.** (2000) „Die Fehlerbewertung und die Krise des Faches Französisch in Deutschland“, Düwell, H. *et al.* (Hrsg.):349-372
- Vogt, K.** (2009) „English for work and life. Berufsorientierte Fremdsprachenkompetenz erwerben“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 98:2-7
- Volk-Birke, S./Lippert, J.** (Hrsg.) (2007) *Anglistentag 2006 Halle. Proceedings* (Wissenschaftlicher Verlag Trier:Trier)
- Vollmer, H. J.** (2000) „Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit“, Aguado, K./Hu, A. (Hrsg.):75-88
- Vollmer, H. J.** (2001) „Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als *lingua franca*?“, Abendroth-Timmer, D./Bach, G. (Hrsg.):91-109
- Vollmer, H.J.** (2007) „Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: ein Überblick“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.a):365-370
- Vollmer, H.J.** (Hrsg.) (2007) *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (Frankfurt am Main *et al.*:Lang)
- Wahrig-Burfeind, R.** (Hrsg.) (⁸2006) *Wahrig. Deutsches Wörterbuch* (Gütersloh/München:Wissen Media Verlag)
- Wehmer, S.** (2007) „Lernberatung“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.a):344-346
- Weizsäcker, V.** (2005) „Zwischen Dorf und Global Village – Sprache, Kultur und wirtschaftlicher Erfolg“, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3:7-18

- Werlen, E./Weskamp, R.** (Hrsg.) (2007) *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* (Schneider:Hohengehren)
- Weskamp, R.** (2004) „Aufgaben im fremdsprachlichen Unterricht“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3:162-170
- Weskamp, R.** (2008) „Mediation – ein neuer Begriff in der Fremdsprachendidaktik“, *At work* 14:6-7
- Wiater, W.** (2004) „Fehler = Helfer“, *lernchancen* 39:4-7
- Wilkening, M.** (2008) „Wie lernt meine Klasse Englisch?“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2:24-29
- Willenbring, M.** (2008) „Diagnostizieren und Fördern“, *Pädagogik* 5:48-50
- Winkler, I.** (2003) *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis* (Frankfurt am Main:Lang)
- Winter, F.** (2008) *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (Baltmannsweiler:Schneider Verlag Hohengehren)
- Wolff, D.** (2007) „Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick“, Bausch, K.-R. *et al.* (Hrsg.a.):321-326
- Wolff, D.** (2008) „Mit Sprache leben – Sprache als soziale Kompetenz“, Burkhardt, A. *et al.* (Hrsg.):169-185
- Wolff, K.** (Hrsg.) (2002) *Ohne Bildung keine Zukunft. Sind unsere Bildungskonzepte noch zeitgemäß?* (Frankfurt:Frankfurter Allgemeine Zeitung)
- Wolff, K.** (2002) „Ohne Bildung keine Zukunft“, Wolff, K. (Hrsg.):7-30
- Zerck, K.** (2005) „La autocorrección de textos“, *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 11:22-27
- Zydati, W.** (2002) *Leistungsentwicklung und Sprachstandserhebungen im Englischunterricht. Methoden und Ergebnisse der Evaluierung eines Schulversuchs zur Begabtenförderung: Gymnasiale Regel- und Expressklassen im Vergleich* (Frankfurt am Main:Lang)

Anhang

Anhang 1: Schülerfragebogen

Anhang 2: Lehrerfragebogen

Anhang 3: Schülerkommentare, die auf dem Fragebogen gegeben wurden

Anhang 4: Lehrerkommentare, die auf dem Fragebogen gegeben wurden

Anhang 5: Grafikverzeichnis

Anhang 1: Schülerfragebogen

A) Angaben zur Person

1. Ich mag das Fach Englisch ☐ überhaupt nicht ☐ geht so ☐ gern ☐ sehr gern
2. Haben Sie in einem englischsprachigen Land gelebt? ☐ ja (Monate) ☐ nein
3. Wie oft sprechen Sie Englisch mit englischsprachigen Muttersprachlern?
☐ nie ☐ weniger als einmal monatlich ☐ einmal monatlich ☐ mehr als einmal monatlich
4. Wie häufig benutzen Sie Englisch außerhalb des Unterrichts zur Kommunikation mit Gesprächspartnern, die Englisch nicht als Muttersprache haben?
☐ nie ☐ weniger als einmal monatlich ☐ einmal monatlich ☐ mehr als einmal monatlich

B) Fachlich-inhaltliche Fragen

I) Ziele und Inhalte von Englischunterricht

I.1 Allgemeine Ziele und Inhalte von Englischunterricht

1. Geben Sie an, wie wichtig Ihnen die folgenden Ziele für den Englischunterricht sind.

	unwichtig (1)	bedingt wichtig (2)	wichtig (3)	sehr wichtig (4)
Hinführung zu einer <i>Fast-native-speaker</i> Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung einer grammatischen Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung einer kommunikativen Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Befähigung zur interkulturellen Verständigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung literarischer Inhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung landeskundlicher Inhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissen über Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivation zum Erlernen weiterer Fremdsprachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Außerschulisch erworbene Englischkenntnisse werden im Englischunterricht angemessen berücksichtigt.
3. Im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe sollte neben der interpretatorischen Textarbeit eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache erfolgen.
4. Der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe sollte sich intensiv mit sprachlichen Fehlern auseinandersetzen.

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme zu
weiß nicht

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I.2 Schreiben

5. Dem Schreibprozess sollte im Englischunterricht eine wichtigere Rolle zukommen als dem fertigen Text.
6. Die schulische Schreibpraxis im Englischunterricht bereitet mich auf nachschulische Verwendungssituationen im Bereich des Schreibens vor.

trifft gar nicht zu
trifft eher nicht zu
trifft eher zu
trifft voll zu
weiß nicht

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------



7. Mir ist bekannt, dass das Schreiben ein dreigliedriger Prozess ist, bestehend aus Planen, Formulieren und Überarbeiten.

trifft gar nicht zu
trifft eher nicht zu
trifft eher zu
trifft voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Mein Englischlehrer thematisiert anhand von Beispielen die Wichtigkeit des Überarbeitens von Textproduktionen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1.3 Mehrsprachigkeit

9. Im Zeitalter zunehmender interkultureller Begegnung reicht es aus, Englisch als allgemeine Verständigungssprache zu können.

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Der Englischunterricht sollte im Bereich der Fehlerkorrektur mit anderen fremdsprachlichen Fächern zusammenarbeiten.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11. Eine größere Bereitschaft zu Fehlertoleranz im Englischunterricht trägt u.a. dazu bei, dass ich weitere Fremdsprachen lernen will.

trifft gar nicht zu
trifft eher nicht zu
trifft eher zu
trifft voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. In das Lehren und Lernen der englischen Sprache sollte Deutsch (als Muttersprache) einbezogen werden.

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

II) Fehler in Englischklausuren

II.1 Einstellung zu Fehlern und Fehlertoleranz in Englischklausuren

13. Englischklausuren sollten möglichst fehlerfrei verfasst werden.

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

14. Meine derzeitige Sprachkompetenz im Englischen reicht aus, kommunikativen Anforderungen im schriftlichen Bereich zu genügen.

trifft gar nicht zu
trifft eher nicht zu
trifft eher zu
trifft voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

15. Geben Sie an, welchen Einfluss Ihrer Meinung nach die folgenden Fehlerursachen auf den Sprachlernprozess des Englischen haben.

Muttersprachliche Einflüsse

Einflüsse, die aus der Fremdsprache selbst resultieren

Einflüsse anderer gelernter Fremdsprachen

Sprachliche Fehler der Lehrer

Lernmaterialien

Flüchtigkeiten/Unkonzentriertheit

Noch nicht bekannte Sprachstrukturen

kein Einfluss	geringer Einfluss	starker Einfluss	sehr starker Einfluss
(1)	(2)	(3)	(4)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Mit sprachlichen Fehlern sollte im Englischunterricht toleranter umgegangen werden.

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐



17. Geben Sie an, wie hoch die Fehlertoleranz Ihrer Meinung nach hinsichtlich folgender Fehler bei der Korrektur von Englischklausuren sein sollte.

	niedrig (1)	weniger hoch (2)	hoch (3)	sehr hoch (4)
Artikelfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausdrucksfehler/falsche Wortwahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beziehungsfehler (z.B. falscher Gebrauch von Personalpronomen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehlerhafte Verbbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehlerhafte Verbkonstruktionen (z. B. bei Infinitiv-, Gerundialkonstruktionen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formfehler (z.B. beim Genitiv, falsche Pluralbildung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kongruenzfehler (z.B. fehlende Pluralmarkierung, fehlende Verb-Endungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konjunktionsfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präpositionsfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pronomenfehler (z.B. Verwechslung von <i>who</i> und <i>which</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rechtschreibfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satzbaufehler/Stellungsfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tempusfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeichensetzungsfehler (sinnstörend oder sinnentstellend)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II.2 Fehler und Bewertung sprachlicher Leistung

18. Sprachliche Leistung im Englischunterricht bemisst sich ausschließlich an der Einhaltung der Regeln der Rechtschreibung, der Grammatik und des Wortschatzes.

☐ stimme nicht zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme zu
☐ weiß nicht

19. Kriterien der Bewertung sprachlicher Leistungen im Englischen werden mir transparent gemacht.

☐ trifft gar nicht zu
☐ trifft eher nicht zu
☐ trifft eher zu
☐ trifft voll zu
☐ weiß nicht

20. Geben Sie an, für wie wichtig Sie persönlich die folgenden Bewertungsbereiche bei der Korrektur von Englischklausuren halten.

	unwichtig (1)	bedingt wichtig (2)	wichtig (3)	sehr wichtig (4)
Sprachrichtigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausdrucksvermögen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Die angegebenen Bewertungsbereiche sollten im Sinne einer differenzierten Leistungsbeurteilung unterschiedlich gewertet werden.

☐ stimme nicht zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme zu
☐ weiß nicht

22. Die Anwendung eines Fehlerindex zur Bewertung der Leistung im Bereich der Sprachrichtigkeit in Englischklausuren trägt zu deren Objektivierung bei.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

23. Für die Bewertung der Sprachrichtigkeit in Englischklausuren sind ausschließlich das Britische und Amerikanische Englisch heranzuziehen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

24. Bei der Korrektur von Englischklausuren sollte das Britische Englisch "wichtiger" als das Amerikanische Englisch sein.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐



III) Korrektur von Englischklausuren

III.1 Einstellung zu Korrekturen von Englischklausuren

25. Auf sprachliche Korrekturen in Englischklausuren reagiere ich mit Gleichgültigkeit.

☐ trifft gar nicht zu
☐ trifft eher nicht zu
☐ trifft eher zu
☐ trifft voll zu
☐ weiß nicht

26. Die Funktion der Korrektur von Englischklausuren besteht ausschließlich darin, dem Schüler sprachliche Defizite aufzuzeigen.

☐ stimme nicht zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme zu
☐ weiß nicht

27. Die von meinen Englischlehrern durchgeführten Korrekturen meiner Klausuren dien(t)en mir als Hilfe zum Weiterlernen.

☐ trifft gar nicht zu
☐ trifft eher nicht zu
☐ trifft eher zu
☐ trifft voll zu
☐ weiß nicht

28. Die herkömmliche Korrektur von Fehlern in Englischklausuren durch die Schüler sollte durch alternative Formen der Auseinandersetzung mit Fehlern ergänzt werden.

☐ stimme nicht zu
☐ stimme eher nicht zu
☐ stimme eher zu
☐ stimme zu
☐ weiß nicht

III.2 Lehrerkorrektur

29. Ausführliche Hinweise zu Fehlern in Englischklausuren sind für mich hilfreich.

☐ trifft gar nicht zu
☐ trifft eher nicht zu
☐ trifft eher zu
☐ trifft voll zu
☐ weiß nicht

30. Mein Englischlehrer gibt bei der Korrektur von Englischklausuren ausführliche Hinweise zu Fehlern.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

31. Eine einheitliche und differenzierte Fehlerbezeichnung in Englischklausuren dient mir als Lernhilfe.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

32. Mein Englischlehrer arbeitet mit einer einheitlichen und differenzierten Fehlerbezeichnung in Englischklausuren.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

33. Die Fehlerkorrektur in Englischklausuren

- ☐ sollte auf keinen Fall in Rot durchgeführt werden
- ☐ sollte ausschließlich in Rot durchgeführt werden
- ☐ sollte in verschiedenen Farben durchgeführt werden, je nach Art und Schwere des Fehlers
- ☐ die Farbe des Korrekturstiftes hat keine Auswirkungen auf mein weiteres Lernverhalten

III.3 Auswertungsphase

34. Eine Weiterbeschäftigung mit der korrigierten Englischklausur sollte erfolgen

- ☐ im sprachlichen Bereich ☐ im inhaltlichen Bereich ☐ in beiden Bereichen ☐ gar nicht

35. Wie viele Schulstunden investieren Sie in die Besprechung einer Englischklausur?

- ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ mehr als 3

36. Korrigierte Englischklausuren sollten mit den Schülern individuell besprochen werden.

- ☐ stimme nicht zu ☐ stimme eher nicht zu ☐ stimme eher zu ☐ stimme zu ☐ weiß nicht



37. Wie oft bespricht Ihr Lehrer schriftliche Textproduktionen mit Ihnen individuell?

☐ nie ☐ nach jeder Klausur ☐ immer auf meinen Wunsch

38. Geben Sie an, inwieweit Sie die folgenden Sozialformen für die Auseinandersetzung mit Fehlern für geeignet halten.

	gar nicht geeignet (1)	bedingt geeignet (2)	geeignet (3)	sehr geeignet (4)
Lehervortrag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsgespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partnerarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einzelarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden können Sie die Gelegenheit nutzen, Anmerkungen zum Fragebogen bzw. zur Fehler- und Korrekturproblematik zu machen.

Ich bedanke mich für Ihre Mitarbeit!



Anhang 2: Lehrerfragebogen

A) Angaben zur Person

1. Wie lange unterrichten Sie bereits Englisch? ☐ 0 - 5 Jahre ☐ 6 - 20 Jahre ☐ mehr als 20 Jahre
2. Haben Sie in einem englischsprachigen Land gelebt? ☐ ja (Monate) ☐ nein
3. Wie oft sprechen Sie Englisch mit englischsprachigen Muttersprachlern?
☐ nie ☐ weniger als einmal monatlich ☐ einmal monatlich ☐ mehr als einmal monatlich
4. Wie häufig benutzen Sie Englisch außerhalb des Unterrichts zur Kommunikation mit Gesprächspartnern, die Englisch nicht als Muttersprache haben?
☐ nie ☐ weniger als einmal monatlich ☐ einmal monatlich ☐ mehr als einmal monatlich

B) Fachlich-inhaltliche Fragen

I) Ziele und Inhalte von Englischunterricht

I.1 Allgemeine Ziele und Inhalte von Englischunterricht

1. Geben Sie an, wie wichtig Ihnen die folgenden Ziele für den Englischunterricht sind.

	unwichtig (1)	bedingt wichtig (2)	wichtig (3)	sehr wichtig (4)
Hinführung zu einer <i>Fast-native-speaker</i> Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung einer grammatischen Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung einer kommunikativen Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Befähigung zur interkulturellen Verständigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung literarischer Inhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung landeskundlicher Inhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissen über Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivation zum Erlernen weiterer Fremdsprachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Außerschulisch erworbene Englischkenntnisse werden im Englischunterricht angemessen berücksichtigt.
3. Im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe sollte neben der interpretatorischen Textarbeit eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache erfolgen.
4. Der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe sollte sich intensiv mit sprachlichen Fehlern auseinandersetzen.

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme zu
weiß nicht

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I.2 Schreiben

5. Dem Schreibprozess sollte im Englischunterricht eine wichtigere Rolle zukommen als dem fertigen Text.
6. Die schulische Schreibpraxis im Englischunterricht bereitet die Schüler auf nachschulische Verwendungssituationen im Bereich des Schreibens vor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



7. Ich thematisiere mit meinen Schülern, dass das Schreiben ein dreigliedriger Prozess ist, bestehend aus Planen, Formulieren und Überarbeiten.

trifft gar nicht zu
trifft eher nicht zu
trifft eher zu
trifft voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Ich thematisiere anhand von Beispielen die Wichtigkeit des Überarbeitens von Textproduktionen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

I.3 Mehrsprachigkeit

9. Im Zeitalter zunehmender interkultureller Begegnung reicht es aus, Englisch als allgemeine Verständigungssprache zu können.

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Der Englischunterricht sollte im Bereich der Fehlerkorrektur mit anderen fremdsprachlichen Fächern zusammenarbeiten.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11. Eine größere Bereitschaft zu Fehlertoleranz im Englischunterricht trägt dazu bei, dass Schüler weitere Fremdsprachen lernen wollen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. In das Lehren und Lernen der englischen Sprache sollte Deutsch (als Muttersprache) einbezogen werden.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

II) Fehler in Englischklausuren

II.1 Einstellung zu Fehlern und Fehlertoleranz in Englischklausuren

13. Englischklausuren sollten möglichst fehlerfrei verfasst werden.

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

14. Die derzeitige Sprachkompetenz der Schüler im Englischen reicht aus, kommunikativen Anforderungen im schriftlichen Bereich zu genügen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

15. Geben Sie an, welchen Einfluss Ihrer Meinung nach die folgenden Fehlerursachen auf den Sprachlernprozess des Englischen haben.

	kein Einfluss (1)	geringer Einfluss (2)	starker Einfluss (3)	sehr starker Einfluss (4)
Muttersprachliche Einflüsse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einflüsse, die aus der Fremdsprache selbst resultieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einflüsse anderer gelernter Fremdsprachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachliche Fehler der Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flüchtigkeiten/Unkonzentriertheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noch nicht bekannte Sprachstrukturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Mit sprachlichen Fehlern sollte im Englischunterricht toleranter umgegangen werden.

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐



17. Geben Sie an, wie hoch Ihre Fehlertoleranz hinsichtlich folgender Fehler bei der Korrektur von Englischklausuren ist.

	niedrig (1)	weniger hoch (2)	hoch (3)	sehr hoch (4)
Artikelfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausdrucksfehler/falsche Wortwahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beziehungsfehler (z.B. falscher Gebrauch von Personalpronomen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehlerhafte Verbbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehlerhafte Verbkonstruktionen (z. B. bei Infinitiv-, Gerundialkonstruktionen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formfehler (z.B. beim Genitiv, falsche Pluralbildung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kongruenzfehler (z.B. fehlende Pluralmarkierung, fehlende Verb-Endungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konjunktionsfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präpositionsfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pronomenfehler (z.B. Verwechslung von <i>who</i> und <i>which</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rechtschreibfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satzbaufehler/Stellungsfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tempusfehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeichensetzungsfehler (sinnstörend oder sinnentstellend)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II.2 Fehler und Bewertung sprachlicher Leistung

18. Sprachliche Leistung im Englischunterricht bemisst sich ausschließlich an der Einhaltung der Regeln der Rechtschreibung, der Grammatik und des Wortschatzes.

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

19. Kriterien der Bewertung sprachlicher Leistungen im Englischen werden meinen Schülern transparent gemacht.

trifft gar nicht zu
trifft eher nicht zu
trifft eher zu
trifft voll zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

20. Geben Sie an, für wie wichtig Sie persönlich die folgenden Bewertungsbereiche bei der Korrektur von Englischklausuren halten.

	unwichtig (1)	bedingt wichtig (2)	wichtig (3)	sehr wichtig (4)
Sprachrichtigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausdrucksvermögen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme zu
weiß nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

21. Die angegebenen Bewertungsbereiche sollten im Sinne einer differenzierten Leistungsbeurteilung unterschiedlich gewertet werden.

22. Die Anwendung eines Fehlerindex zur Bewertung der Leistung im Bereich der Sprachrichtigkeit in Englischklausuren trägt zu deren Objektivierung bei.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

23. Für die Bewertung der Sprachrichtigkeit in Englischklausuren sind ausschließlich das Britische und Amerikanische Englisch heranzuziehen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

24. Bei der Korrektur von Englischklausuren sollte das Britische Englisch "wichtiger" als das Amerikanische Englisch sein.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐



III) Korrektur von Englischklausuren

III.1 Einstellung zu Korrekturen von Englischklausuren

25. Auf sprachliche Korrekturen in Englischklausuren reagieren Schüler mit Gleichgültigkeit. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
26. Die Funktion der sprachlichen Korrektur von Englischklausuren besteht darin, dem Schüler sprachliche Defizite aufzuzeigen. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
27. Korrekturen von Englischklausuren durch den Lehrer sollten so angefertigt werden, dass sie dem Schüler als Hilfe zum Weiterlernen dienen. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
28. Die herkömmliche Korrektur von Fehlern in Englischklausuren durch die Schüler sollte durch alternative Formen der Auseinandersetzung mit Fehlern ergänzt werden. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme zu
weiß nicht

III.2 Lehrerkorrektur

29. Den Schülern sollten ausführliche Hinweise zu Fehlern in Englischklausuren gegeben werden. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
30. Ich gebe meinen Schülern bei der Korrektur von Englischklausuren ausführliche Hinweise zu Fehlern. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

trifft gar nicht zu
trifft eher nicht zu
trifft eher zu
trifft voll zu
weiß nicht

31. Eine einheitliche und differenzierte Fehlerbezeichnung in Englischklausuren dient den Schülern als Lernhilfe. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

stimme nicht zu
stimme eher nicht zu
stimme eher zu
stimme zu
weiß nicht

32. Ich arbeite mit einer einheitlichen und differenzierten Fehlerbezeichnung in Englischklausuren. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

trifft gar nicht zu
trifft eher nicht zu
trifft eher zu
trifft voll zu
weiß nicht

33. Die Fehlerkorrektur in Englischklausuren
- ☐ sollte auf keinen Fall in Rot durchgeführt werden
 - ☐ sollte ausschließlich in Rot durchgeführt werden
 - ☐ sollte in verschiedenen Farben durchgeführt werden, je nach Art und Schwere des Fehlers
 - ☐ die Farbe des Korrekturstiftes hat keine Auswirkungen auf das weitere Lernverhalten des Schülers

III.3 Auswertungsphase

34. Eine Weiterbeschäftigung mit der korrigierten Englischklausur erfolgt
☐ im sprachlichen Bereich ☐ im inhaltlichen Bereich ☐ in beiden Bereichen ☐ gar nicht
35. Wie viele Schulstunden investieren Sie in die Besprechung einer Englischklausur?
☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ mehr als 3
36. Korrigierte Englischklausuren sollten mit den Schülern individuell besprochen werden.
☐ stimme nicht zu ☐ stimme eher nicht zu ☐ stimme eher zu ☐ stimme zu ☐ weiß nicht



37. Wie oft besprechen Sie schriftliche Textproduktionen individuell mit Ihren Schülern?

☐ nie ☐ nach jeder Klausur ☐ immer auf Wunsch des Schülers

38. Geben Sie an, inwieweit Sie die folgenden Sozialformen für die Auseinandersetzung mit Fehlern für geeignet halten.

	gar nicht geeignet (1)	bedingt geeignet (2)	geeignet (3)	sehr geeignet (4)
Lehrervortrag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsgespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partnerarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einzelarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden können Sie die Gelegenheit nutzen, Anmerkungen zum Fragebogen bzw. zur Fehler- und Korrekturproblematik zu machen.

Ich bedanke mich für Ihre Mitarbeit!



Anhang 3: Schülerkommentare, die auf dem Fragebogen gegeben wurden

Der Englischunterricht sollte sich darauf konzentrieren, Sprachkompetenz zu vermitteln, nicht auf unnötige Lektürearbeit, die mir aus ökonomischer Sicht keinen Sinn macht.

Mir ist nach einem Austausch mit einer amerikanischen Highschool aufgefallen, dass dort vor allem der Wortstellung weniger Interesse zugemessen wird. Vielmehr ist dort das Ausdrucksvermögen viel wichtiger.

Ich denke, es sollte weniger Wert auf die grammatische Richtigkeit gelegt werden. Bereits bei einem Schüleraustausch fällt auf, dass es wichtiger ist, mit der Sprache umgehen zu können, als jeden Satz 100 % grammatisch richtig zu bilden.

Den Englischlehrern sollte bei der Korrektur ein größerer Spielraum gegeben werden.

Sprache sollte zur Alltagstauglichkeit hin fortgebildet werden.

Die Fehler werden zu kritisch bewertet.

Es sollten vielleicht mehr englischsprachige Filme gezeigt werden, wobei man die Sprache und die Art und Weise des Sprechens eher erlernen kann.

Die Fehler in einer Englischarbeit sollten zwar korrigiert werden, aber nicht zu stark in die Gesamtnote der Arbeit einfließen. Ansonsten ist für mich der sprachliche Aspekt wichtiger, der inhaltliche dagegen unwichtig.

Meiner Meinung nach ist dieses ganze Thema, was Sie mit Ihrem Bogen ansprechen wollen, sehr wichtig. Nur ist es aufgrund der vollen Lehrpläne und des vielen Unterrichtsausfalls oftmals nicht möglich, auf die sprachlichen Probleme der Schüler einzugehen. Aufgrund der vielen Arbeiten, die zu korrigieren sind, wird es den Lehrern aus zeitlichen Gründen nicht möglich sein, jeden Fehler je nach Schwere in verschiedenen Farben anzustreichen, wobei dies jedoch sehr sinnvoll wäre.

Meiner Meinung nach ist es sinnvoll, einen solchen Fragebogen durchzuführen. Individuelle Selbstständigkeit sollte stärker gefordert werden. Gewisse Lernziele sollten von Kleingruppen während des Unterrichts selbstständig erarbeitet werden, vorab kann der leitende Lehrer Anregungen bezüglich der Lern- und Erarbeitungsmethoden geben.

Manche Lehrer gehen nicht auf individuelle Meinungen ein und lassen nur die eigenen Ausdrücke und Formulierungen als „richtig“ gelten. Ich finde, man sollte auch die eigene Meinung in den eigenen Worten ausdrücken können, ohne eine schlechtere Benotung zu bekommen.

Viele der Vorgehensmaßnahmen, die individuelle Schüler betreffen, wären zwar sehr wünschenswert und für die Oberstufe förderlich, jedoch glaube ich, dass sie aus zeitlichen Gründen und arbeitsaufwändigen Problemen nur bedingt durchsetzbar wären.

Ich finde diese Umfrage dennoch gut, da sie uns Schülern die Möglichkeit gibt, Kommentare und Einschätzungen loszuwerden.

Ich halte die Auswertungsphase für besonders weicht und finde es sinnvoll, eine Umfrage darüber zu machen und die Methoden eventuell zu ändern.

Englisch ist ein kommunikatives Fach, welches die Sprachkompetenz fördern sollte. Der Gesprächspartner „sieht“ keine Rechtschreibfehler, aber er hört Grammatikfehler. Ein Grammatikfehler sollte nach neun Jahren Schulenglisch peinlicher sein als ein Rechtschreibfehler.

Fehler sollten zwar geahndet werden, aber der Englischunterricht sollte mehr auf das Lernen als auf das Korrigieren achten.

Anhang 4: Lehrerkommentare, die auf dem Fragebogen gegeben wurden

Natürlich wäre eine individuelle Auseinandersetzung mit den Fehlern wünschenswert, doch Zeitmangel bzw. Mehrarbeit für den Lehrer machen dies bei großen Klassen fast unmöglich.

Die Benotung der drei Aspekte einer Klausur zu gleichen Teilen (Fehlerquotient, Ausdruck, Inhalt) legt meiner Meinung nach zu viel Gewicht auf die sprachliche Seite und zu wenig auf die inhaltliche. Dadurch ist es möglich, dass Schüler, die inhaltlich eher dürftig argumentieren, dennoch eine annehmbare Punktzahl bekommen.

Ich halte eine Positiv-Korrektur für wichtig, damit der Schüler seine Fehler zuverlässig korrigiert bekommt und so die z. B. angemessenen Kollokationen lernen kann.

Es ist sinnvoll, den Schüler in Einzelgesprächen seine „Fehlerneigung“ entdecken zu lassen, um so ein individuelles Vorgehen bei der Fehlervermeidung zu ermöglichen.

Wichtigkeit der Kommunikation und Abstimmung in diesem Bereich zwischen den fremdsprachlichen Fachkollegen

Bei der zzt. sehr hohen Korrekturbelastung der Sprachkolleginnen und -kollegen bleiben leider viele pädagogische Aspekte wie z. B. individuelle Besprechung der Fehleraspekte auf der Strecke.

Beispiel: 7 Korrekturklassen mit durchschnittlich 5 Arbeiten/Jahr x durchschnittlich 25 Schüler/-innen x 0,5 Stunden Arbeit = 875 Arbeiten/Jahr – macht ca. 440 Std. Korrekturarbeit/Jahr

Die gängige Praxis der Leistungsmessung primär durch schriftliche Arbeiten führt leicht dazu, dass sprachliche Fehler eine unangemessen hohe Bedeutung im Englischunterricht erhalten. Im 13. Schuljahr beispielsweise wäre es wünschenswert, verstärkt mündliche Kommunikation zu üben. Für die Leistung der Schüler im Abitur ist es jedoch wesentlich wichtiger, an deren sprachlicher Richtigkeit zu arbeiten (Fehlerquotient).

Es wird nicht oft genug auf Auseinandersetzung mit alten Fehlern bestanden.

Wichtiger als die Korrekturfarbe scheint mir die Systematik der Fehlerkennzeichnung zu sein, an der sich die Schüler auf jeden Fall auch bei der Berichtigung orientieren müssen, um ihre individuellen Fehlerschwerpunkte klarer einschätzen und intensiver bearbeiten zu können.

Ich selbst zensiere „milder“ (= relativ hohe Fehlertoleranz) in einer 11 oder einem GK 12 als etwa im LK 13 (Abitur).

Ich erwarte, dass Schüler außerhalb des Unterrichts an ihren Klausuren arbeiten.

Ich würde mir wünschen, dass wir weniger inhaltlich komplexe Themen mit allen literarischen Erschließungstechniken etc. im Englischunterricht der Oberstufe behandeln müssten. Dies könnte LKs vorbehalten sein. Mir wäre es wichtiger, wenn die SS gut in der englischen Sprache kommunizieren könnten und Freude am Erlernen der Sprache (auch anderer Sprachen) hätten. Durch den Zwang, z. B. die Struktur von short stories usw. bis in Detail durchkauen zu müssen (dies geschieht ja auch schon im Fach Deutsch), haben die SS oft keinen Spaß am Fach Englisch, da ihnen literarische Analysen in der fremden Sprache einfach zu schwer und langweilig sind. In anderen europäischen Ländern wird vornehmlich die Sprache vermittelt (auch etwas Landeskunde usw.). Wir müssen völlig überfrachtete Lehrpläne abar-

beiten – wer von unseren Schülern braucht das? Nur sehr wenige wollen Englische Philologie studieren. Die meisten brauchen Englisch, um sich verständlich zu machen. Ich bin für eine grundlegende Reformierung des FU.

Eine größere Fehlertoleranz im allgemeinen Umgang mit Englisch scheint mir nicht angebracht, gerade weil Englisch als Weltsprache zum universellen Kommunikationsmittel wird. Und dabei muss es doch ein verbindliches System geben, auf das sich Sprecher verschiedener Kulturkreise beziehen können, denn sonst ist eine Verständigung wohl kaum möglich.

Einige der angeführten Aspekte halte ich persönlich zwar für wichtig (z. B. fast „*native-speaker*-Kompetenz“, individuelles Besprechen von Klausuren); es ist mir jedoch bewusst, dass der erste Punkt bei der Mehrheit der Schüler nicht zu erreichen ist und der zweite Punkt aufgrund der nur in begrenztem Umfang vorhandenen Zeit nicht zu realisieren ist.

Fehlerkorrektur sehe ich als sehr wichtig an, jedoch sollte nie auf Fehlern herumgeritten werden, da den Schülern sonst die Motivation genommen wird.

Der Faktor Zeit wird vielen guten Ansätzen, die dem Fragebogen implizit sind, nicht die Möglichkeit der Realisierung geben. Nur eine grundsätzliche Änderung der Unterrichtsstrukturen des (Englisch-)Unterrichts wird dazu führen können, sinnvolle und wünschenswerte Veränderungen der Korrektur- bzw. Fehlerdidaktik zu ermöglichen.

Bei kleineren Lerngruppen können individuelle Fehler besser bekämpft werden.

Die Diskrepanz zwischen Ideal und Unterrichtswirklichkeit ist groß.

Anhang 5: Grafikverzeichnis

- Grafik 1: Interesse der Schüler am Englischunterricht
- Grafik 2: Gespräche mit englischsprachigen Muttersprachlern
- Grafik 3: Gespräche mit nicht englischen Muttersprachlern
- Grafik 4: Ziele von Englischunterricht
- Grafik 5: Außerschulisch erworbene Englischkenntnisse
- Grafik 6: Bewusste Auseinandersetzung mit Sprache
- Grafik 7: Intensive Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern
- Grafik 8: Rolle des Schreibprozesses
- Grafik 9: Teilprozesse des Schreibprozesses
- Grafik 10: Unterrichtliche Thematisierung des Überarbeitungsprozesses
- Grafik 11: Vorbereitung der nachschulischen Schreibpraxis
- Grafik 12: Fehlerfreies Verfassen von Englischklausuren
- Grafik 13: Einschätzung der schriftlichen Sprachkompetenz der Schüler
- Grafik 14: Englisch als allgemeine Verständigungssprache
- Grafik 15: Kooperation mit anderen fremdsprachlichen Fächern
- Grafik 16: Gebrauch des Deutschen (als Muttersprache)
- Grafik 17: Fehlerursachen
- Grafik 18: Leben im englischsprachigen Land
- Grafik 19: Gespräche mit englischsprachigen Muttersprachlern
- Grafik 20: Gespräche mit nicht englischen Muttersprachlern
- Grafik 21: Toleranter Umgang mit sprachlichen Fehlern
- Grafik 22: Beitrag von Fehlertoleranz zum Weiterlernen von Fremdsprachen
- Grafik 23: Fehlertoleranz bei bestimmten Fehlerarten
- Grafik 24: Dienstjahre der Englischlehrer und Fehlertoleranz bei bestimmten Fehlern
- Grafik 25: Außerunterrichtliche Kommunikationssituationen und Fehlertoleranz bei Englischlehrern
- Grafik 26: Sprachliche Leistung
- Grafik 27: Transparenz sprachlicher Leistung
- Grafik 28: Gewichtung der Bewertungsbereiche in Englischklausuren
- Grafik 29: Unterschiedliche Gewichtung der Bewertungsbereiche
- Grafik 30: Anwendung eines Fehlerindex
- Grafik 31: Britisches und amerikanisches Englisch
- Grafik 32: „Gewichtung“ von britischem und amerikanischem Englisch

Grafik 33: Einstellung zu Korrekturen

Grafik 34: Funktion der sprachlichen Korrektur

Grafik 35: Korrektur als Hilfestellung

Grafik 36: Relevanz von ausführlichen Hinweisen zu Fehlern

Grafik 37: Ausführliche Hinweise zu Fehlern: korrekturpraktische Umsetzung

Grafik 38: Relevanz einer einheitlichen und differenzierten Fehlerbezeichnung

Grafik 39: Einheitliche und differenzierte Fehlerbezeichnung: korrekturpraktische Umsetzung

Grafik 40: Farbe des Korrekturstiftes

Grafik 41: Weiterbeschäftigung mit der korrigierten Englischklausur

Grafik 42: Zeitliche Investition in die Besprechung von Englischklausuren

Grafik 43: Relevanz einer individuellen Besprechung von Klausuren

Grafik 44: Individuelle Besprechung von Klausuren: praktische Umsetzung

Grafik 45: Sozialform

Grafik 46: Alternative Auseinandersetzung mit Fehlern

beruflicher Werdegang

12.10.1991 – 31.08.1993:	Universität-Gesamthochschule Paderborn
01.09.1993 – 31.01.1994:	University at Coleraine, Nordirland
01.02.1994 – 29.11.1996:	Universität-Gesamthochschule Paderborn (Erlangung des 1. Staatsexamens)
01.02.1997 - 31.01.1999:	Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II Detmold Ausbildungsschule: Gymnasium Aspe, Bad Salzuflen (Abschluss der Referendarausbildung mit der Erlangung des 2. Staatsexamens)
12.04.1999 – 16.06.1999:	Angestelltenvertrag im Rahmen eines Erziehungsurlaubs an der Realschule Lahde der Stadt Petershagen
16.08.1999 – 31.07.2005:	Winfriedschule Fulda, Gymnasium
01.08.2002 – 31.07.2005:	Ausbildungsauftrag für das Fach Englisch am Studienseminar für Gymnasien in Fulda („Fachleiter Englisch“)
01.08.2003 – 31.07.2005:	2-stündige Abordnung an das Staatliche Schulamt Fulda
2002 – 2005:	1. Versammlungsleiter der Vertreterversammlung des HPhV 2. Mitglied im Ausschuss für Recht und Besoldung
Schuljahr 2004/2005:	Mitglied in der Kommission zur Erstellung des Landesabiturs im Fach Englisch in Hessen
01.08.2005 – 31.07.2009:	Städtisches Gymnasium Delbrück
29.05.2008:	Beförderung zum Oberstudienrat
seit 01.08.2009:	Stellvertretender Schulleiter am Carolus-Magnus-Gymnasium Marsberg